



UNIVERSIDADE DE LISBOA
FACULDADE DE MOTRICIDADE HUMANA



Relatório final de Estágio realizado na Escola Básica e Secundária de Carcavelos,
com vista à obtenção do grau de Mestre em Ensino da Educação Física nos Ensinos
Básico e Secundário

Orientador: Professora Doutora Maria João Figueira Martins

Júri:

Presidente

Professor Doutor Marcos Teixeira de Abreu Soares Onofre

Vogais

Professora Doutora Maria João Figueira Martins

Licenciada Ana Cristina do Carmo Azevedo Rodrigues Calçado de Carvalho

Mafalda Patrícia Galvoeira Ramos Moura Borges

2015



UNIVERSIDADE DE LISBOA
FACULDADE DE MOTRICIDADE HUMANA



Relatório final de Estágio realizado na Escola Básica e Secundária de Carcavelos,
com vista à obtenção do grau de Mestre em Ensino da Educação Física nos Ensinos
Básico e Secundário

Este relatório foi produzido com base na experiência do Estágio Pedagógico em Educação
Física desenvolvido na Escola Básica e Secundária de Carcavelos, sob a supervisão de
Professora. Dra. Maria João Figueira Martins e da Licenciada Ana Cristina do Carmo Azevedo
Rodrigues Calçado Carvalho, no ano letivo de 2014/2015

Mafalda Patrícia Galvoeira Ramos Moura Borges

2015

Resumo

Este relatório é referente ao processo de Estágio Pedagógico realizado no ano letivo 2014/2015. Este momento de formação caracteriza-se pela integração do formando no contexto profissional. A lecionação de aulas de Educação Física, de sessões de treino de Desporto Escolar e o acompanhamento do Diretor de Turma permitiram-me conhecer as diversas funções ligadas à profissão de docente. Para além destas atividades foi ainda realizado um projeto de investigação-ação, que contribuiu para aprofundar o conhecimento da estrutura organizativa da escola e da comunidade educativa.

O relatório pretende dar a conhecer a experiência vivida ao longo deste ano letivo, as dificuldades sentidas, as estratégias utilizadas para as ultrapassar e a contribuição destas experiências para a vida pessoal e profissional. Ao longo do ano as competências de planeamento, condução e avaliação foram sendo melhoradas através das práticas realizadas, sua reflexão, do estudo autónomo e da partilha de informação que ocorreu entre o núcleo de estágio. Estas vivências contribuíram para que me tornasse mais competente na função docente, processo que se manterá em construção. O processo de ensino-aprendizagem deve estar centrado no aluno, procurando o seu sucesso. Neste sentido é importante a existência de uma avaliação formativa que oriente as aprendizagens dos alunos.

Palavras-Chave: Estágio Pedagógico; Educação Física; Avaliação Formativa; Planeamento; Reflexão

Abstract

This report refers to the student teaching process carried out in the 2014/2015 school year. This time of formation is characterized by the integration of the student teacher in the professional context. The teaching of physical education classes, the school sports training sessions and monitoring of the class director allowed me to know the various tasks related to the teaching profession. In addition to these activities I also carried out a project of action-research, which contributed to greater understanding of the organizational structure of the school and the educational community.

The report aims to present the experience during this school year, the difficulties felt, the strategies used to overcome them and the contribution of these experiences for personal and professional growth. Throughout the year the skills of planning, conduct and evaluation were being improved through the practices carried out, its reflection, self-study and sharing of information between the student teaching group. These experiences helped me to become more competent in the teaching function, a process that will remain under construction. The process of teaching and learning should be student-centered, seeking its success. It is therefore important that there is an assessment to guide student learning.

Keywords: Student teaching; Physical Education; Assessment; Planning; Reflection

Índice

Introdução.....	1
Contextualização	2
Escola	2
A Educação Física na Escola Básica e Secundária de Carcavelos	7
Grupo de Educação Física	10
Turma.....	12
Área 1	15
Área 2	44
Área 3 – Participação na Escola	50
Área 4 – Relação com a comunidade	61
Conclusão.....	69
Bibliografia.....	72

Índice de Anexos

Anexo 1 – Projeto de Desporto Escolar

Anexo 2 – Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas de Carcavelos

Anexo 3 – O desenvolvimento da autonomia dos alunos na Escola Básica e Secundária de Carcavelos

Introdução

Este relatório assenta numa reflexão das atividades efetuadas ao longo do ano letivo 2014/2015 no âmbito do Estágio Pedagógico. Irei demonstrar o trabalho elaborado em torno das competências desenvolvidas e definidas no Guia de Estágio, realizando uma descrição e justificação das diversas opções tomadas. Procurarei também refletir sobre as dificuldades sentidas, demonstrando o que foi implementado para ultrapassar as mesmas e otimizar o processo ensino-aprendizagem dos alunos. Deixarei algumas perspetivas de futuro, relativamente ao que pretendo ainda alcançar ao nível da docência.

Onofre (2003) afirma que “o estágio é imprescindível para a formação, pois permite contactar com a responsabilidade integral da profissão” (p.61), situação pela qual passei neste ano letivo. O estágio pedagógico permitiu-me contactar com a realidade de um professor de Educação Física (EF), tendo assumido responsabilidades nos vários níveis que compõem a docência. Não só a lecionação da EF a uma turma, como o trabalho com um núcleo de Desporto Escolar (DE) e o acompanhamento da direção de turma permitiram-me desenvolver as competências necessárias para assumir esta profissão futuramente. Para usufruir de todos os benefícios do estágio, procurarei fazer uma análise crítica e reflexiva da minha atuação enquanto professora estagiária. A reflexão tornou possível identificar quais os pontos fortes e fracos da minha atuação na escola, tornando-me mais consciente das minhas capacidades, situação essencial para a minha evolução ao longo do ano letivo. Desta forma pude melhorar a minha atuação enquanto docente, procurando constantemente formas de ultrapassar as dificuldades sentidas.

O relatório inicia-se com uma contextualização, indicando as principais características da escola, da disciplina de EF na Escola Básica e Secundária de Carcavelos (EBSC), do Grupo de Educação Física (GEF) e da turma sobre a qual desenvolvi as diversas atividades. De seguida é realizada uma reflexão crítica sobre o meu percurso em cada uma das áreas.

Em cada área analisarei o que foi realizado ao longo do ano, as dificuldades e potencialidades que senti no meu desempenho, as estratégias utilizadas para ultrapassar as dificuldades sentidas, bem como o resultado das mesmas e uma reflexão projetiva daquilo que poderei melhorar a nível pessoal e profissional.

Por fim, realizarei uma conclusão onde sintetizo todo o trabalho, reflexões e aprendizagens resultantes do ano de estágio. Ressalto as principais dificuldades que

existiram e aquelas que ainda não foram totalmente ultrapassadas e que devo continuar a ter uma preocupação acrescida, visando a sua consecução. Neste capítulo realçarei os benefícios que o ano de estágio me proporcionou, a nível pessoal e profissional.

Contextualização

Escola

Desde 2007, momento em que a EBSC se tornou escola-sede do Agrupamento de Escolas de Carcavelos (AEC), passou a integrar alunos do pré-escolar, 1º e 2º ciclo, para além de 3º ciclo e Secundário, ciclos que já compreendia. Ao AEC passou a pertencer a Escola Básica 1 de Arneiro com Jardim de Infância, a Escola Básica 1 dos Lombos e a Escola Básica 1 de Sassoeiros com Jardim de Infância. No ano letivo de 2012/2013, passaram também a pertencer ao AEC a Escola Básica 1 de Carcavelos, o Jardim de Infância de Carcavelos, bem como a Escola Básica 1 de Rebelva. O AEC integra, então, estabelecimentos de ensino de pré-escolar, 1º, 2º e 3º ciclo e ensino secundário. Esta situação permite que haja uma ligação entre o trabalho que é feito ao longo dos ciclos, cumprindo uma das finalidades do Decreto-lei nº75/2008 de 22 de abril, que define que os agrupamentos de escola promovem um percurso sequencial e articulado dos alunos, indo também ao encontro de um dos objetivos do Projeto Educativo do AEC que defende uma “articulação curricular e coordenação pedagógica interciclos” (Agrupamento de Escolas de Carcavelos, p.36). Desta forma os projetos e atividades implementadas nas diversas escolas do agrupamento podem acompanhar o crescimento dos alunos, contribuindo para a sua formação pessoal e académica e para a sua integração na sociedade.

A EBSC é a escola sede do AEC e compreende anos de escolaridade do 5º ao 12º ano, situação que permitiu o contacto com alunos de diversos ciclos de ensino. No DE trabalhei com alunos do 5º ao 7º ano e no desenvolvimento da atividade Professor a Tempo Inteiro (PTI) lecionei turmas de todos os ciclos de ensino, contactando assim com diferentes contextos de ensino, situação que ampliou a minha formação. Por outro lado, o contacto com uma escola sede permitiu-me perceber as responsabilidades destas escolas. É nestas que é definido o regime de funcionamento do agrupamento, pelo diretor, procurando o trabalho coerente das várias escolas a ele pertencentes (Decreto-lei 75/2008 de 22 de abril). Para tal são realizadas reuniões onde se define o trabalho que será realizado durante o ano letivo.

A EBSC situa-se no Concelho de Cascais, na Freguesia de Carcavelos, tendo sido sujeita ao Programa de Modernização do Parque Escolar do Ensino Secundário, finalizada no ano letivo 2011-2012. Com a remodelação, a escola apresenta boas estruturas e condições para a lecionação, sendo dotada de diversas salas de aula, laboratórios, espaços polidesportivos e materiais adequados ao ensino das diversas disciplinas. A remodelação da escola permitiu que a mesma pudesse aceitar mais alunos. No ano em que decorreu o Estágio Pedagógico a escola atingiu a sua lotação, com o máximo de turmas em funcionamento possível, quase todas com 30 alunos. Apesar da grande quantidade de alunos e turmas na escola, esta procurou a organização horária maioritariamente de manhã, pois acredita que as aulas à tarde promovem comportamentos de indisciplina e são prejudiciais à aprendizagem. Considerando que um dia de aulas completo poderá levar a uma maior saturação dos alunos no final do mesmo, acredito que esta opção foi a mais acertada, tentando que os alunos estivessem no máximo das suas capacidades de aprendizagem ao concentrarem as suas aulas no período da manhã. No entanto, tendo em conta a quantidade de turmas existentes neste estabelecimento de ensino, talvez fosse benéfico a divisão da mancha horária pelas turmas, concentrando algumas turmas de manhã e outras à tarde, possibilitando uma melhor gestão do espaço e do material, conferindo desta forma melhores condições de aprendizagem. A elevada quantidade de alunos, aliada à mancha horária das turmas trouxe dificuldades ao nível da gestão de espaços. O refeitório, por exemplo, demonstrou-se pequeno para as necessidades da escola, a passagem do cartão na entrada revelou-se um pouco confusa, pois existem poucos pontos para o efeito e muitos alunos a entrarem ao mesmo tempo, o que faz com que muitos não passem o cartão, apesar dos muitos esforços dos funcionários nesse sentido. Estratégias para minimizar o impacto destes problemas foram implementadas na escola, com o 2º ciclo a iniciar as aulas dez minutos mais cedo, sendo a sua hora de almoço também anterior à dos restantes alunos. A quantidade de alunos e turmas existente nas escolas ocupou a quase totalidade de salas de aulas existentes, tendo cada turma uma sala de aula onde ocorrem a quase totalidade das suas aulas. Se por um lado permite que os alunos possam deixar os seus pertences dentro destas nos intervalos, quando há a necessidade de lecionar uma aula numa sala que não estava prevista, torna-se complicado encontrar uma que esteja livre. Nos momentos de intervalo a quantidade de alunos no recreio era, naturalmente, grande e ocupavam a totalidade do espaço exterior existente. O campo de jogos exterior era ocupado por diversos alunos a jogarem futebol, basquetebol ou voleibol, em campos demasiado pequenos para a quantidade de alunos ali presentes, o que fez com que os alunos jogassem noutros locais menos apropriados e existiam

poucos espaços verdes. A remodelação da escola, ainda que permita a existência de salas de aula para tantas turmas, não tem o espaço exterior preparado para a quantidade de alunos inscritos na EBSC, dificultando as atividades que os alunos possam desenvolver nos momentos de intervalo e prejudicando, por vezes, o funcionamento das aulas de EF no exterior. A aceitação de inscrições de alunos na EBSC deveria ter em conta as suas instalações, garantindo que a criação de turmas não prejudicasse as aprendizagens dos alunos. Deveria ser realizado um estudo das instalações da escola e definido um limite máximo de turmas que poderiam existir, de forma a garantir que existissem condições para o desenvolvimento de todas as disciplinas. Uma organização da mancha horária das turmas, dividida pela manhã e pela tarde, facilitaria a gestão das instalações.

Realço agora características da EBSC relativamente à autonomia que apresenta enquanto estabelecimento de ensino, apresentando diversas singularidades. Realiza testes comuns às diversas disciplinas. Esta opção pretende regularizar as aprendizagens de cada ano e verificar as diferenças entre as turmas. Este instrumento de avaliação não é, no entanto, revelador do trabalho que é feito com as turmas, uma vez que não vai ao encontro das aprendizagens que decorrem em cada turma. Perante esta situação os professores aplicaram fichas de avaliação que melhor avaliam e acompanham o ritmo de aprendizagem de cada turma avançando e consolidando os conteúdos consoante as necessidades da turma. Os professores implementaram formas de avaliação formativa que melhor se adaptavam à turma e às suas capacidades, de forma a reorientarem e ajustarem a lecionação tal como é afirmado por Cortesão (2002), procurando a aquisição dos conteúdos por parte dos alunos e o seu sucesso. A construção de testes comuns obriga a uma grande comunicação entre os professores, não só relativamente à transmissão de conhecimentos, como à avaliação, criando um clima educativo mais homogéneo para os alunos. Existe uma maior preocupação dos professores num trabalho conjunto, garantindo que todos os alunos, num mesmo ano de escolaridade, estejam a par da mesma matéria. Esta forma de trabalho contribui também para o cumprimento dos programas da disciplina, pois garante-se que toda ela é avaliada através dos testes comuns.

Há também a tentativa de uniformizar os critérios de avaliação das diversas disciplinas, através da categorização dos conteúdos em 3 níveis, A, B e C. Os grupos disciplinares reúnem-se e organizam os conteúdos dos programas de cada ano de escolaridade nestas três categorias. Após esta categorização é necessária a criação de critérios de classificação de acordo com a mesma, atribuindo uma classificação a

cada conjunto de conteúdos apreendidos pelos alunos. Esta estratégia pretende garantir que todos os professores seguem os mesmos critérios. A categorização dos conteúdos foi uma norma implementada no presente ano letivo, não sendo ainda de utilização geral. A categorização promove, mais uma vez, a comunicação entre os professores dos grupos de disciplinas, pela necessidade de se chegar a um consenso relativamente à categoria onde se deve inserir os conteúdos. Existem ainda questões que devem ser melhor esclarecidas nesta forma de avaliação, pois alguns grupos podem categorizar segundo a importância do tema, outros segundo a extensão do mesmo. Esta decisão pretende aproximar a avaliação das disciplinas à forma de avaliação que é feita na disciplina de EF, no sentido em que são definidas as competências que o aluno deve cumprir para atingir determinada classificação, embora com dificuldades acrescidas, pois os professores das outras disciplinas não estão habituados a trabalhar desta forma e demonstram dificuldades na categorização dos conteúdos. A tentativa de eliminar as percentagens da avaliação, embora pareça ser uma estratégia correta, acarreta um trabalho muito maior por parte dos professores, essencialmente na parte da categorização, tendo em vista a orientação do ensino para os alunos. Considero que esta estratégia, uma vez implementada, facilitará a atribuição de uma classificação, diminuindo a subjetividade do processo avaliativo entre os professores da mesma ou de diferentes disciplinas. Por outro lado, e à semelhança do que acontece na disciplina de EF, a existência de critérios de êxito e a sua explicação aos alunos possibilita que estes saibam para o que devem trabalhar. Este conhecimento vai permitir que os alunos trabalhem de forma mais autónoma e construam as suas aprendizagens, com vista à obtenção da classificação que pretendem. Embora esta estratégia tenha diversos benefícios, os programas das disciplinas são extensos e é importante que os alunos consolidem conhecimentos em todos os conteúdos. Esta realidade pode dificultar a categorização dos conteúdos em apenas três níveis ou a definição de critérios de êxito. Se na disciplina de EF são consideradas as matérias nas quais o aluno tem maior sucesso, nas outras disciplinas tal não poderá ocorrer, pois os alunos devem apreender todos os conteúdos, uma vez que têm uma continuidade lógica para os conteúdos que os precedem. Como tal deveria ser discutido com os diferentes grupos disciplinares a melhor forma de categorizar as matérias, podendo ser através de três ou mais níveis, ou através da obtenção de um determinado nível mínimo em cada conteúdo, sendo depois definidos os critérios de avaliação para cada disciplina.

Para um maior controlo da ação dos professores e das aprendizagens dos alunos por parte dos professores, o diretor da escola exige, no final de todos os meses, que os

professores lhe enviem uma ficha de informação relativamente a todos os conteúdos lecionados e a apreensão, ou não, dos mesmos pelos alunos. Esta estratégia faz com que os professores tenham que ter, constantemente, informação relativa aos alunos e, desta forma, podem vir a aperceber-se de dificuldades comuns que os seus alunos tenham e da necessidade de reforçar a aprendizagem de determinada matéria. Esta estratégia facilita a realização da avaliação formativa e contínua da turma, reorientando os objetivos e necessidades de aprendizagem sempre que necessário. Em caso de necessidade, estas avaliações poderão ser apresentadas aos encarregados de educação (EE), esclarecendo dúvidas relativamente às avaliações. Estas estratégias de avaliação promovem o trabalho dos professores orientado para alunos, no sentido em que há uma maior preocupação nas aprendizagens de cada aluno individualmente e de cada turma.

Outra singularidade que define a EBSC, e que está presente no Projeto Educativo da AEC para o triénio 2012-2015 são os princípios definidos para a comunidade escolar, procurando solucionar os problemas educativos do agrupamento, promovendo o desenvolvimento da identidade pessoal e social dos seus alunos. Os princípios orientadores do Projeto Educativo passam pela promoção do desenvolvimento integral das capacidades dos alunos, o desenvolvimento de oportunidades de autoconhecimento e contacto com diferentes realidades/perspetivas, no sentido de formar cidadãos autónomos e responsáveis e a criação de uma organização dinâmica, interativa e solidária, recorrendo a uma gestão eficiente de recursos humanos e materiais. Para os objetivos perseguidos são descritas e especificadas, no Projeto Educativo da AEC, as estratégias para que as mesmas ocorram.

Uma das estratégias consiste na inexistência de toques de entrada e saída das aulas, estratégia que visa o desenvolvimento da responsabilidade e da autonomia dos alunos. Através desta estratégia considero que os alunos são capazes de gerir melhor o tempo, responsabilizando-se pelos compromissos da escola. A inexistência de toques faz com que os alunos não necessitem de um estímulo externo para se dirigirem para as aulas, estando atentos e controlando as horas e as suas atividades para que compareçam a horas às mesmas. Considero que esta estratégia confere autonomia e responsabilidade aos alunos, no sentido em que organizam o seu tempo para atender aos seus compromissos, competência que será essencial ao longo das suas vidas.

Os delegados e subdelegados de turmas têm responsabilidades acrescidas, como o transporte dos livros de ponto, a gestão da sala de aula nas aulas de substituição e a

transmissão de problemas e irregularidades aos órgãos de gestão. Estes alunos são responsáveis por levantar os livros de ponto no início do dia de aulas, transportá-los ao longo do dia para as diferentes salas de aula e instalações e entregá-los ao final do mesmo. Relativamente às aulas de substituição, os professores quando não podem lecionar a aula deverão deixar trabalho para que a turma o realize nesse horário. Durante este tempo, os delegados de turma devem garantir o bom funcionamento da turma e cumprir o que foi solicitado. Esta situação fomenta o desenvolvimento da responsabilidade dos alunos que exercem estas funções e também dos seus colegas de turma, que procuram eleger os colegas que sentem terem maior capacidade para assumirem estas funções. Para os alunos com maiores dificuldades, são criadas estruturas de apoio e orientação dos mesmos para promover as suas aprendizagens, como os apoios disciplinares e as tutorias. Estas estratégias pretendem coordenar o trabalho que é feito na escola e em casa, dos professores com os EE, procurando o sucesso destes alunos. No sentido de desenvolver mais formas de cumprir estes objetivos do Projeto Educativo, surge o desenvolvimento do projeto de investigação, relacionado com o desenvolvimento da autonomia dos alunos na EBSC, situação que será desenvolvida no capítulo da Área 2 – Inovação e Investigação.

Considero que a preocupação com a formação pessoal dos alunos, aliada à formação académica, é essencial que ocorra nas escolas, pois é neste local que os alunos se preparam para a sua vida adulta. Enquanto professor é necessário procurar que os alunos se desenvolvam em todas as suas vertentes, cognitiva, social, psicológica e emocional, através da implementação de estratégias de ensino que promovam a autonomia, a responsabilidade, o respeito ou a cooperação. Nos momentos de estágio tentei implementar estratégias que promovessem o desenvolvimento pessoal dos alunos, através das situações de aprendizagem propostas, partilhando com os alunos o que deveriam perseguir para o seu sucesso. O contacto com estes objetivos permitiu-me trabalhar para os alunos, no sentido de alcançarem o sucesso quer na disciplina de EF, quer na sua vida futura, sentindo que as estratégias implementadas poderão ser aplicadas noutros contextos, com os mesmos objetivos.

A Educação Física na Escola Básica e Secundária de Carcavelos

O programa de modernização do Parque Escolar, bem como a existência de tantas turmas teve repercussões na disciplina de EF. No presente ano letivo os espaços desportivos existentes para a leção de aulas de EF necessitavam de ser divididos por 6 turmas em simultâneo, trazendo dificuldades no que diz respeito ao aproveitamento das potencialidades dos espaços. Três desses espaços são exteriores, todos compreendidos no campo de jogos exteriores, Exterior 1 (E1),

Exterior 2 (E2) e Exterior 3 (E3). O pavilhão é dividido a meio, resultando em dois espaços, P1 e P2, semelhantes e existe também um ginásio (GIN) destinado à prática de atividades gímnicas, atividades rítmicas e expressivas e atletismo. As limitações dos espaços devem-se à organização da mancha horária da EBSC, que promove maioritariamente aulas de manhã, prejudicando o desenvolvimento da EF conforme os Programas Nacionais de Educação Física (PNEF). Os espaços acabaram por se revelar pouco polivalentes, fazendo com que os professores realizassem o planeamento um pouco de acordo com o *roulement* e não tanto de acordo com as necessidades da turma. O *roulement* foi também uma dificuldade acrescida, pois todas as aulas eram lecionadas em espaços diferentes, dificultando a criação de unidades de ensino consistentes e a repetição dos exercícios, prejudicando a consolidação dos conteúdos por parte dos alunos. O GEF tem ainda, à sua disposição, uma sala teórica no pavilhão.

Quando as condições climatéricas não permitem a lecionação das aulas nos espaços exteriores, existiam espaços de aula alternativos, sendo elas: o meio do pavilhão que embora possibilitasse o ensino de todas as matérias, por ser curto privilegiou situações de aprendizagem que envolvessem maior controlo do espaço, como o voleibol, a ginástica de solo e de aparelhos; o telheiro, um espaço exterior coberto, sem qualquer marcação ou material fixo montado, sendo um espaço que permitiu a lecionação das matérias de atletismo, futebol e andebol e, com algumas adaptações, o basquetebol, voleibol, ténis ou badmínton; e a sala teórica, mais reservada para trabalho teórico. Relativamente ao telheiro, foi um espaço utilizado para o desenvolvimento de jogos reduzidos e pré-desportivos de acordo com a unidade de ensino que estava a trabalhar. É um espaço caracteristicamente difícil de organizar e de controlar, ao mesmo tempo que se pretende promover aprendizagens nos alunos. Professores com um horário completo viram-se obrigados a lecionar várias aulas neste espaço, por vezes no mesmo dia, o que se revela muito cansativo ao nível do acompanhamento dos alunos. Obriga a adaptações ao planeamento e prejudica as aprendizagens dos alunos, que não desenvolvem as competências nos espaços mais apropriados para as matérias. Como tal era importante que os professores estivessem a par da meteorologia diária e que planeassem aulas alternativas, antecipando a existência de condições climatéricas que indicassem a lecionação de aulas neste espaço. Desta forma poderiam planejar a sua atuação para este espaço, conferindo maior intencionalidade ao que era lecionado. Ainda assim deveria ser evitada a lecionação de aulas nestas condições. A organização da mancha horária das turmas

poderia ser organizada de outra forma, impedindo a lecionação de 6 turmas de EF em simultâneo, o que evitaria então a lecionação de aulas no telheiro em caso de chuva.

Apesar da existência destes seis espaços para a lecionação de todas as turmas, mais as alternativas para a os dias de chuva, os espaços eram pouco polivalentes e pequenos para turmas de 30 alunos, situação que permitiu desenvolver a minha capacidade de adaptação dos espaços, aos objetivos de etapa e da unidade de ensino (UE), utilizando as características dos espaços para promover aprendizagens nos alunos. O planeamento da avaliação inicial teve em conta os espaços para a definição das matérias a trabalhar, mas o desenvolvimento das restantes etapas exigiu que a organização das UE tivesse em conta não só os espaços, como também que os espaços fossem adaptados às matérias a lecionar, promovendo diversas adaptações e estratégias para o desenvolvimento das aprendizagens dos alunos.

A utilização dos espaços foi efetuada de acordo com um sistema de rotação, o *roulement*. Este sistema indica, para cada tempo letivo, em que espaço cada professor deverá estar com a sua turma. O *roulement* foi feito de forma semanal seguindo o seguinte ciclo: P1 – E1 – P2 – E2 – GIN – E3. Tal condição não significou que o professor estivesse, na mesma semana, com a sua turma no mesmo espaço. Poderia ter, na mesma semana, espaços diferentes, podendo ser ambos interiores ou exteriores, ou uma das aulas num espaço interior e outra num espaço exterior, caso que se registou com a turma do 9ºA, a qual lecionei. Esta situação dificultou a construção de unidades de ensino e consequentemente, de planos de aula tipo, pois os alunos, pela constante rotação por espaços com características diferentes, não conseguiam trabalhar situações de aprendizagem iguais de uma aula para a outra, situação que dificulta a sua aprendizagem e desenvolvimento nas diferentes matérias. Senti necessidade de organizar unidades de ensino com duas subunidades, uma de interior e outra de exterior, de forma a aproveitar as potencialidades dos espaços para promover aprendizagens nos alunos nas matérias que melhor seriam trabalhadas em cada espaço. Esta estratégia permitiu conferir maior intencionalidade à unidade de ensino, permitindo a organização do espaço para que os alunos repetissem as situações de aprendizagem e, desta forma, consolidassem as suas aprendizagens.

A organização de horários essencialmente de manhã reproduz-se em intervalos curtos entre aulas. Esta situação criou dificuldades à disciplina de EF, não existindo condições temporais para os alunos se equiparem e desequiparem confortavelmente. Os alunos tinham que esperar que os balneários estivessem livres da aula anterior, antes de os poderem utilizar, o que provocou atrasos no início das aulas. Houve

também a necessidade de saírem mais cedo das aulas para que pudessem desocupar os balneários para as outras turmas. Esta forma de organização da escola prejudicou as aprendizagens dos alunos, que se viram privados de tempo de aula, com consequências negativas nas suas aprendizagens, não respeitando o que é defendido por Jacinto, Carvalho, Comédias e Mira (2001) que defendem um mínimo de 135 minutos semanais úteis. Uma organização da mancha horária com maior tempo de intervalo entre os tempos letivos poderia minimizar estes acontecimentos.

Grupo de Educação Física

O GEF está inserido no Departamento de Expressões, juntamente com o grupo de Educação Musical, Artes Visuais e Educação Especial. É constituído por 18 professores, incluindo os 5 professores estagiários, 3 da Faculdade de Motricidade Humana (FMH) e 2 da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias (ULHT). Este grupo de professores demonstra-se exigente e rigoroso. São discutidas diversas questões relacionadas com a disciplina de EF, atividades desenvolvidas pelo GEF e com o DE até se atingir o consenso geral, mantendo o ambiente entre os elementos positivo. São também professores com muita experiência de ensino, especialistas de diferentes matérias e com diferentes características ao nível da lecionação, interação que foi bastante enriquecedora para a minha formação, permitindo-me desenvolver o meu conhecimento nas diferentes matérias e áreas da EF, melhorando a forma como planeava, conduzia e avaliava o trabalho que realizei no âmbito do Estágio Pedagógico. Esta interação permitiu-me também perceber de que forma devem ser abordadas e tratadas as diferentes atividades do GEF, permitindo-me desenvolver competências ao nível da organização de atividades, direção de reuniões do GEF ou a realização de atas neste âmbito. Poderei aplicar estes conhecimentos noutros contextos educativos. Os professores do GEF mostraram-se sempre disponíveis para a resolução de qualquer questão que eu ou o núcleo de estágio da FMH tivéssemos. Ao contactar com as diversas opiniões acerca dos temas que foram tratados e com os diferentes pensamentos e concepções sobre a EF pude desenvolver uma opinião pessoal relativamente à forma como lecionarei a disciplina e como desenvolverei as diversas atividades de um GEF. Percebi a importância do trabalho constante das três áreas da disciplina para um desenvolvimento harmonioso dos alunos, bem como diversas formas de organização dos espaços e suas potencialidades para o desenvolvimento das aprendizagens dos alunos. O trabalho colaborativo entre os professores do GEF revela-se de extrema importância, para a obtenção de um consenso relativamente às formas de atuação e avaliação em EF, conferindo intencionalidade ao trabalho que é feito em cada ano de escolaridade e a nível

plurianual. Para melhor orientar o trabalho do GEF existiam coordenadores de grupo, responsáveis pelo material ou pelo DE. Estes cargos são essenciais para o bom funcionamento do grupo, responsabilizando-se pela organização das diversas atividades do GEF.

Uma vez que o GEF fundamenta o seu trabalho a partir dos PNEF e das Metas de Aprendizagem, o grupo construiu o perfil de aluno, os critérios de avaliação e o plano plurianual, procurando o desenvolvimento dos alunos segundo um percurso plurianual, tal como o Jacinto et al. (2001) defendem, sendo definidas as condições necessárias para a transição de cada ano de escolaridade. No perfil de aluno estavam definidas, para cada ano de escolaridade, as finalidades das três áreas da EF, sendo discriminadas na área das Atividades Físicas as situações de aprendizagem, os objetivos e os critérios de êxito para cada nível das diferentes matérias. Os critérios de avaliação definiam os diversos cenários, para cada ano letivo, a contemplar no momento de atribuição de uma classificação aos alunos tendo em conta as 3 áreas da EF. O plano plurianual descrevia as matérias e as opções estratégicas de cada matéria a serem trabalhadas em cada ano de escolaridade.

Para a aprovação e discussão destes documentos e para a preparação e desenvolvimento das diversas atividades do grupo, o GEF reunia-se de forma regular para a preparar, orientar e avaliar as mesmas. Através da minha participação nestas reuniões fiquei a conhecer as questões que devem ser discutidas para o bom funcionamento das diversas atividades a cargo do GEF, não só as aulas, como também o DE, os apoios e as atividades organizadas pelo mesmo. Durante as reuniões do GEF recolhi as informações que seriam importantes para a organização e desenvolvimento da disciplina de EF e do DE, ao nível da forma como se organizariam os horários e o espaço, bem como das diversas atividades desenvolvidas pelo grupo. No desenvolvimento do torneio do Jogo do Mata e do torneio de voleibol, ao encargo do núcleo de estágio da FMH, preparei e apresentei as atividades nas reuniões, discutindo as características dos mesmos com os colegas do grupo, tendo estes momentos contribuído para a melhor organização destas atividades.

Dentro do grupo foram, também, organizadas formações internas de diversas matérias, promovidas pelos professores do GEF, aproveitando o conhecimento especializado que os professores têm sobre as diversas modalidades. Nestas formações foram apresentadas e discutidas formas de lecionação, organização e feedback. As informações recolhidas foram adaptadas e utilizadas por mim na lecionação das matérias à minha turma. Numa formação interna que houve de dança

foram apresentadas as danças tradicionais do “Malhão Minhoto”, a “Tia Anica” e o “Enleio”. O “Malhão Minhoto” foi lecionado na minha turma, tendo aproveitado as progressões pedagógicas demonstradas na formação para levar os meus alunos a apreenderem a coreografia que pretendia.

Outra singularidade do GEF assenta no desenvolvimento de provas de aferição do 7º ano, apurando o nível dos alunos no início deste ciclo e a realização de provas globais no 9º ano de escolaridade. As provas de aferição pretendiam apurar matérias prioritárias de desenvolvimento no 3º ciclo, orientando o plano plurianual e as provas globais procuraram apurar o trabalho que foi realizado ao longo do ciclo. Participei em ambos os momentos de avaliação, permitindo-me contactar com professores do GEF e com as suas formas de apreciação dos critérios de êxito, comparando o seu grau de exigência com o meu e, desta forma, melhorar a forma como avaliava, observava e acompanhava os alunos, contribuindo assim de forma mais efetiva para as suas aprendizagens. Estes momentos foram importantes para a aferição de critérios entre os colegas do grupo, bem como para a avaliação formativa das turmas que foram avaliadas, reorientando o trabalho de acordo com os dados resultantes das provas, situação que ocorreu com a turma que acompanhei.

O GEF desenvolveu, também, um projeto de desenvolvimento da Educação e Expressão Físico-Motora (EEFM) no primeiro ciclo, através do seu deslocamento, de 15 em 15 dias, às diferentes turmas de 4º ano das escolas do 1º ciclo do AEC. Este projeto pretende o desenvolvimento destes alunos nos objetivos descritos para a EEFM para este ano de escolaridade com os professores titulares da turma, preparando os alunos para o ingresso no 2º ciclo. Esta atividade e suas consequências serão melhor descritas no capítulo da Área 1 – Organização e Gestão do Ensino-Aprendizagem.

Turma

A turma pela qual fiquei responsável foi o 9ºA. Era constituída por 30 alunos, 14 rapazes e 16 raparigas, todos nascidos no ano 2000. Eram também todos de nacionalidade portuguesa, sendo uma turma que, de uma forma geral, obteve bom aproveitamento académico, pertencendo sete alunos ao quadro de excelência no ano letivo transato. Era uma turma empenhada e com elevadas capacidades cognitivas. Como tal, foi necessário criar situações de aprendizagem desafiantes a nível motor e cognitivo, para que os alunos se mantivessem motivados e para que as aprendizagens estivessem de acordo com as suas capacidades. A constituição da turma manteve-se desde o 7º ano de escolaridade, existindo apenas um elemento novo, que ingressou

na turma no presente ano letivo e a saída de um aluno. Esta situação contribuía para a existência de grandes cumplicidades entre os alunos, o que levava, por vezes, a comportamentos fora da tarefa, situação que procurei minimizar através da separação dos mesmos. Tornou-se também importante perceber as relações sociais da turma de forma a promover situações de aprendizagem motivantes e mantendo um clima positivo e empenhado dos alunos. A maioria dos alunos pretende continuar a sua formação académica até ao ensino superior, demonstrando perspetivas de futuro ambiciosas e a preocupação com os resultados escolares. Com esta caracterização, concluí que se tratava de uma turma ambiciosa, empenhada e motivada para o sucesso. Desta forma foi importante a criação de situações motivantes e desafiantes para os alunos, contribuindo assim para a sua formação e preparando-os para o futuro.

A turma foi referida por grande parte dos professores do conselho de turma (CT) e verificada nas aulas de EF, como muito conversadora e opiniosa, demonstrando dificuldades na participação ordenada e no respeito pelos diferentes ritmos de aprendizagem, trabalhando no entanto com grande empenho nas tarefas que lhes eram propostas. Esta situação permitiu o desenvolvimento de aulas de EF de elevada intensidade. No entanto, a falta de respeito pelos ritmos de aprendizagem foi, por vezes, um entrave ao bom clima de aula, dificultando a formação de grupos e o bom relacionamento entre os alunos. Tentei, por vezes, separar os alunos que pudessem levantar problemas nas aulas promovendo um clima de aprendizagem positivo. Mas, por outro lado, tentei também, promover a cooperação entre os mesmos, fomentando o respeito entre todos os elementos da turma, através de situações de aprendizagem que exigissem a entreaajuda entre os alunos. A formação de grupos, por vezes homogéneos e por vezes heterogéneos, procurou a manutenção de um clima positivo e de aprendizagem dos alunos, tentando que os alunos com mais facilidades ajudassem os alunos com mais dificuldades, mas mantendo as situações de aprendizagem adequadas às capacidades do grupo. A separação dos alunos com maiores comportamentos de desvio promoveu o desenvolvimento de situações de aprendizagem de maior qualidade.

Ao longo do ano letivo a tendência foi separar os alunos que, juntos, demonstravam maiores comportamentos de desvio ou fora da tarefa, procurando um clima de aula mais positivo. No entanto, por vezes, a criação de grupos homogéneos, solicitava a junção destes alunos num mesmo grupo de trabalho, o que poderia levantar alguns problemas. Ainda que existisse tendência para separar estes alunos, evitando indisciplina, é importante que estes alunos aprendam a trabalhar e a estar juntos sem

prejudicar o funcionamento da aula. Para tal é importante que as atividades propostas sejam desafiantes e motivantes, orientando os alunos para a sua consecução e, desta forma, evitar comportamentos de indisciplina e fora da tarefa. A definição de regras de funcionamento e de normas de comportamento da aula foram também importantes para que os alunos percebessem o que era tolerado, sendo separados os alunos cujo comportamento não era adequado. Também conversei com estes alunos em momentos finais de aula para perceber a que se deviam tais comportamentos e para que percebessem que não os poderiam repetir.

Uma das questões presentes num inquérito construído pelo núcleo de estágio, com vista à recolha de informações relativas à disciplina de EF e à prática de atividade física direcionava-se para a importância que os alunos davam à disciplina de EF, tendo apenas um aluno respondido que não a considerava importante. O resto da turma considerou a disciplina importante por motivos de saúde. Esta situação facilitou o empenho e motivação que os alunos tiveram perante a disciplina, correspondendo aos elevados níveis de empenho que os alunos demonstraram nas aulas. Neste inquérito foram recolhidas as classificações dos alunos no ano anterior, mas informações mais concretas relativamente às diferentes áreas e matérias seriam mais esclarecedoras para mim. Estas informações poderiam alertar-me para eventuais dificuldades que os alunos poderiam ter nas diferentes matérias, organizando desde cedo o meu acompanhamento consoante as mesmas, não tendo que esperar pelo final da etapa de avaliação inicial (AI) ou pela perceção destas dificuldades ao longo do ano. Uma vez que o levantamento destas informações não ocorreu através do inquérito aplicado no início do ano letivo poderia ter consultado os professores de EF dos anos letivos anteriores para melhor conhecer as capacidades e dificuldades dos alunos. O conhecimento dos alunos numa fase antecipada do ano letivo poderia ter orientado a minha atuação sobre as suas dificuldades mais cedo, procurando a sua ultrapassagem e as aprendizagens dos alunos. A maioria dos alunos praticava ou praticou atividades desportivas fora da escola ou no DE. Estas informações permitiram-me considerar que os alunos tinham competências e habilidades motoras para a prática desportiva, situação que verifiquei nas diversas matérias. Perante um elevado nível de empenhamento e de sucesso nas matérias da disciplina de EF, foi necessário procurar e aplicar situações de aprendizagem desafiantes e que promovessem aprendizagens nos alunos, aproveitando as suas capacidades.

A turma foi, de forma geral, muita apta, existindo um pequeno grupo de alunos com mais dificuldades na área das Atividades Físicas e Desportivas, situação que antevia a necessidade de um trabalho diferenciado. Ao nível dos Jogos Desportivos Coletivos

(JDC) verificaram-se algumas dificuldades nas diversas matérias, sendo realizado um trabalho progressivo em todas elas. Procurei o desenvolvimento dos alunos no sentido da concretização de níveis nas matérias nas quais mais facilmente poderiam atingir os níveis que necessitavam para obter uma classificação mais elevada. Existiam também dificuldades ao nível da matéria da ginástica de solo, matéria que foi definida como prioritária e trabalhada constantemente ao longo do ano letivo. Na área da aptidão física os alunos atingiram a Zona Saudável de Aptidão Física (ZSAF) em todas as capacidades físicas avaliadas, tendo sido realizado um trabalho individualizado ao longo do ano para evolução das mesmas. Ao nível dos conhecimentos, os alunos demonstraram dominar os conteúdos lecionados à medida que foram lecionados e avaliados.

Este grupo de alunos mostrou-se respeitador e educado existindo, no entanto, alguns problemas na aceitação e respeito, em especial por parte de um aluno que demonstrou algumas dificuldades em cooperar. Com este aluno foi realizado um trabalho no sentido de diminuir estas atitudes, através de conversas com o mesmo. Embora o aluno não tenha demonstrado uma mudança significativa, verificou-se, ao longo do ano, uma maior preocupação em cooperar com os colegas. Existiu também um aluno com um problema na articulação do quadril, que o limitou na execução de saltos, possuindo um atestado médico para evitar essas atividades. Durante o ano letivo outro aluno lesionou-se e ficou impedido de realizar as atividades da aula de EF. Para este aluno foi realizado um plano de trabalho individual, que compreendia a realização de fichas e trabalhos das diferentes matérias das Atividades Físicas e Desportivas e dos Conhecimentos. Com esta situação contactei com os procedimentos que são necessários para a aprovação dos planos de trabalho para os alunos com atestado médico, discutidos e aceites em reuniões do GEF, e com o trabalho que é necessário fazer para garantir a avaliação e inclusão destes alunos nas aulas de EF.

Área 1

Esta área de intervenção do estágio pedagógico contempla três subáreas: o planeamento, a condução e a avaliação. O desenvolvimento destas subáreas na área da organização e gestão do ensino-aprendizagem encontra-se relacionado com a turma do 9ºA, pela qual fiquei responsável durante este ano letivo. Os PNEF são o documento orientador da EF, sendo seguido pela EBSC e pelo GEF desta escola. O desenvolvimento deste estágio pedagógico seguiu então as orientações destes documentos. Para além dos documentos nacionais da disciplina foi necessário

também ter em conta outros documentos, desenvolvidos pelo GEF da EBSC, nomeadamente o perfil de aluno, os critérios de avaliação, o plano plurianual e o plano anual de atividades, que me permitiram orientar, regular e planear as atividades durante o ano letivo. Estes documentos foram construídos com base nos PNEF. O conhecimento de todos estes documentos permitiu-me perceber a forma como o currículo de EF pode ser adaptado a um contexto escolar e os documentos que são necessários produzir para o bom funcionamento da disciplina numa escola. Conhecendo o programa, o currículo e os objetivos educativos reuni alguns dos conhecimentos base que, segundo Shulman (1987) contribuem para o sucesso educativo.

Jacinto et al. (2001), definem finalidades para a disciplina de EF, como a elevação da qualidade de vida, da saúde e do bem-estar através da melhoria da aptidão física, a aprendizagem de um conjunto de matérias das diferentes atividades físicas, a promoção do gosto pela prática regular de atividades físicas e a aquisição de comportamentos e conhecimentos relativos à interpretação e participação social onde se desenvolvem atividades físicas. Para ir ao encontro destas finalidades foi necessário realizar um planeamento que orientasse o trabalho que seria feito com os alunos para a obtenção das mesmas. Neste sentido foi implementada a primeira etapa, a AI. O objetivo desta etapa consiste na identificação das aptidões e dificuldades dos alunos em todas as áreas de extensão da EF, procedendo simultaneamente à revisão dos resultados do ano letivo anterior, à criação de rotinas de organização de aula, à construção de um clima de aprendizagem positivo e à identificação de matérias, alunos e capacidades físicas críticas (Jacinto et al., 2001). Para a consecução destes objetivos foi construído o plano de AI. A etapa da AI foi definida, em reunião de grupo, com a duração de 6 semanas, sendo as duas últimas destinadas à realização dos testes do *fitnessgram*. Tendo em conta esta duração e o *roulement* definido para a turma do 9ºA, realizei o planeamento das aulas tendo em conta os espaços, utilizando as características de cada espaço para melhor desenvolver as situações de aprendizagem. Organizei as aulas desta etapa de forma a desenvolver cada matéria em dois momentos distintos, sendo o primeiro destinado à familiarização dos alunos com a situação de aprendizagem e o segundo onde iria observar e avaliar os alunos. Esta estratégia permitiu maior tempo de observação e avaliação por parte do professor e tempo para que os alunos trabalhassem as matérias antes de as mesmas serem prioridades de observação. Esta forma de atuação promoveu a realização da avaliação formativa, possibilitando a avaliação dos alunos nas diferentes situações de aprendizagem, verificando as suas capacidades,

possibilitando posteriormente a tomada de decisões consoante estas informações. Esta forma de avaliação é um elemento essencial para a recolha de dados para a reorientação do processo ensino-aprendizagem (Cortesão, 2002) e para garantir a consecução desta recolha foram definidas prioridades de avaliação em cada sessão, procurando a avaliação de todos os alunos nas diversas matérias, de forma a ter as informações necessárias para a construção do Plano Anual de Turma (PAT).

Na implementação do plano de AI foram sentidas algumas dificuldades. A primeira consistiu na observação de todos os alunos em todas as matérias, mantendo-me interventiva e disponível para ajudar e acompanhar os alunos. Esta situação esteve longe de ocorrer. Se a minha preocupação era a observação e a realização de registos, não havia acompanhamento e intervenção sobre as execuções dos alunos. Se, por outro lado, me encontrava mais interventiva e tentava ajudar os alunos, não conseguia observar o que a turma realizava. Perante esta dificuldade optei por efetuar os registos no final das aulas, procurando estar mais interventiva durante a aula. Esta estratégia, embora tenha contribuído para um maior acompanhamento dos alunos, pode ter-se repercutido em alguns níveis erradamente diagnosticados e prognosticados, situação que fui reformulando durante o ano letivo. Este diagnóstico errado resultou também da pouca experiência que tinha de lecionação nas diversas matérias, que dificultava a verificação dos critérios de êxito por parte dos alunos nos momentos de observação. Na tentativa de melhor avaliar os alunos tentei organizar, para os JDC os alunos em grupos homogéneos, consoante as informações que ia recolhendo nas aulas e o passado desportivo dos alunos. Esta estratégia pretendia criar grupos de nível nestas matérias de forma a identificar o nível geral do grupo, destacando os casos com maiores dificuldades ou facilidades e, dessa forma, diagnosticar os níveis dos alunos. Considero que esta estratégia foi positiva, tendo facilitado a avaliação destas matérias. Esta forma de organização da turma foi também utilizada na realização das provas de aferição do 7º ano, nas quais participei. O contacto com os professores do GEF nestes momentos foi essencial para perceber a forma como eram diagnosticados os alunos e o seu grau de consecução dos critérios de êxito, informação que me auxiliou nos momentos de avaliação da turma do 9º A. Existiram também dificuldades na avaliação da aptidão física, não tendo realizado todos os testes planeados, devido à necessidade de partilhar o material necessário pelos professores do GEF. Estes encontravam-se indisponíveis no dia em que planeei a realização de um teste, não possibilitando que o mesmo ocorresse. Este teste foi avaliado no início da 2ª etapa e foi tido em conta quando se apuravam as prioridades a trabalhar durante o ano letivo. No desenvolvimento das diferentes matérias fui-me

confrontando com algumas dificuldades no acompanhamento dos alunos devido à pouca capacidade em identificar os erros dos alunos. Embora os critérios fossem estudados quando eram realizados os planos de aula, as necessidades e dificuldades de cada aluno exigiam um acompanhamento mais individualizado, situação que não ocorria pois não conseguia identificar erros que os alunos realizavam, que nem sempre se relacionavam diretamente com os critérios de êxito. Estes critérios seriam o meu foco de observação e avaliação, bem como o foco de trabalho dos alunos, mas as dificuldades, por vezes, eram anteriores a estes critérios e não conseguia identificá-las. Ao longo do ano letivo, com a experiência de lecionação e observação, fui-me tornando mais capaz na identificação do erro, com consequências positivas ao nível do acompanhamento dos alunos. Para a observação e avaliação dos alunos foram construídas fichas de registo que preenchia durante ou após as aulas. Estas fichas revelaram-se muito complexas e pouco relacionadas com os critérios, dificultando a minha observação e a sua tradução para um nível. Perante esta dificuldade senti necessidade de reformular as fichas de forma a que correspondessem aos critérios de êxito que queria ver perseguidos, facilitando a observação, o acompanhamento, o registo e, conseqüentemente, o diagnóstico dos alunos. Estas foram reformuladas em etapas posteriores à AI, tendo resultado numa melhor compreensão dos níveis dos alunos. A compreensão dos critérios de êxito, para além da sua repercussão nas fichas de registo foi essencial para o desenvolvimento da minha atuação em aula. Tendo os critérios de êxito presentes pude reportar-me aos mesmos nos momentos de instrução inicial, na observação, no feedback e nos balanços finais de aula, orientando a forma como acompanhei os alunos e promovendo que estes se orientassem para a sua consecução.

Devido à falta de experiência de lecionação e pouco conhecimento do espaço de aula existiram algumas dificuldades ao nível da organização, como por exemplo a existência de um espaço de trabalho do serviço por baixo na matéria de voleibol que se revelou reduzido para o número de alunos presentes nessa estação, sendo constantemente interrompida por bolas de alunos que se encontravam noutra estação próxima desta. Um melhor conhecimento e planeamento do espaço de aula permitiram evitar este tipo de situações, criando situações de aprendizagem com mais espaço e melhores condições, possibilitando melhores aprendizagens. Outra dificuldade ao nível da organização respeitou a formação de grupos, que eram formulados consoante as matérias que eram lecionadas e à medida que ia conhecendo os alunos, procurando grupos de nível para os JDC. No início o conhecimento que tinha dos alunos e das suas capacidades era reduzido, resultando em situações de aprendizagem e

qualidade de jogo desadequadas às habilidades de alguns alunos, mas foram sendo reformulados tornando-se cada vez mais adequados. Esta desadequação dificultava a estratégia de verificação do nível do grupo, mas as reformulações tornaram esta observação mais fácil. Durante a primeira etapa foi importante a implementação de rotinas. O estabelecimento de rotinas, um dos objetivos definidos para a etapa de AI por Jacinto et al. (2001), é importante pois permite resolver questões organizativas para o ano letivo, promovendo mais tempo de prática durante este. Como tal, na primeira etapa procurei implementar rotinas organizativas, como os locais de reunião nos diferentes espaços, sinais de paragem e rotação das estações, bem como as fichas de apoio às estações. Estas fichas foram sendo melhoradas durante o ano letivo, indicando, para os JDC, para além das equipas quais seriam as defesas individuais, conferindo intencionalidade ao atacante e ao defesa consoante o seu adversário, permitindo que os alunos perseguissem os seus objetivos. Após explicação desta intencionalidade aos alunos, esta rotina foi também apropriada.

Durante a AI, na dimensão instrução, procurava nos momentos de instrução inicial explicar a forma de funcionamento da aula e os critérios de êxito que os alunos deveriam perseguir durante a mesma. No entanto, a minha intervenção durante a aula era pouco recorrente e pouco adequada, não tendo capacidade para acompanhar e dar feedback adequado a todos os alunos. Esta dificuldade surgiu da falta de experiência e conhecimento de algumas matérias, não conseguindo identificar os erros e corrigi-los. A dimensão da turma também contribuiu para esta dificuldade, pois estava preocupada com questões de organização e disciplina, limitando o tempo de observação dos alunos e, conseqüentemente, a capacidade de dirigir feedback. O balanço final da aula foi um momento de instrução que utilizei com maior regularidade na primeira etapa, como forma de realizar um balanço das atividades e das aprendizagens dos alunos, referenciando erros comuns que deveriam corrigir para as aulas posteriores e comportamentos menos corretos que não deveriam voltar a acontecer. Durante o ano letivo utilizei esta forma de instrução quando havia necessidade de realçar comportamentos negativos ou positivos dos alunos ou para corrigir erros comuns. Considero que este momento final de aula é importante para alertar os alunos para os acontecimentos da mesma, sintetizando o que devem ter em conta para as aulas seguintes. Estas informações, se retidas pelos alunos, poderão contribuir para que seja gasto menos tempo na instrução inicial da sessão seguinte, sendo apenas necessário relembrar o que se pretende dos alunos. Considero que estas informações promoverão uma maior compreensão do que os alunos devem realizar durante a aula. Deveria, então, ter sido realizado este balanço final de forma

mais recorrente. De acordo com Rosado (1997), para melhor compreensão dos momentos de instrução é importante questionar os alunos, verificando o grau de retenção da informação transmitida. Perante isto teria sido benéfico a utilização mais frequente de questionamento relativamente à instrução inicial e final, procurando que os alunos refletissem e retivessem as informações.

Desde cedo considerei que o planeamento facilitaria a forma como decorreria a aula, diminuindo a possibilidade de ocorrências de imprevistos. A par do que é afirmado por Rodrigues (2003), que diz que “o planeamento da atividade docente é um garante da qualidade do processo educativo” (p.51), Sousa (citado por Gomes, 2004), declara que este método de organização e orientação do processo ensino aprendizagem facilita “as decisões que o professor tem que tomar para alcançar os objetivos a que se propôs” (p.15). A aposta no planeamento revelou-se então crucial para a minha intervenção, preparando e pensando todos os momentos e dimensões de intervenção pedagógica com o mesmo cuidado anteriormente à aula. A preparação de cada aula tinha em conta o que pretendia dizer na instrução inicial, a instrução dos exercícios, os grupos de trabalho e os critérios de êxito que deveria verificar, orientando a minha atuação durante a aula. O balanço final, por estar dependente dos acontecimentos de aula, já não era tão bem preparado o que por vezes resultava num discurso menos fluido. Ainda assim procurava preparar o mesmo reconhecendo que se deveria focar na consecução dos critérios de êxito por parte dos alunos e da sua forma de estar. Esta preocupação permitiu que as aulas decorressem de acordo com o planeado, diminuindo a ocorrência de imprevistos, a necessidade de resolver questões organizativas ou de indisciplina durante a aula. Possibilitou que me focasse no acompanhamento, onde apresentava algumas dificuldades.

Na aplicação dos planos de aula existiram dificuldades em realizar adaptações quando as situações de aprendizagem não estavam adequadas aos alunos ou quando existiam imprevistos, pois encontrava-me muito ligada ao planeamento realizado. Não tinha a capacidade de, no momento, detetar dificuldades dos alunos na realização das atividades, pois estava preocupada que a mesma decorresse conforme o que havia planeado e com questões de organização ou disciplina. Ao longo do ano, a minha capacidade de adaptação às situações que ocorriam na aula foi melhorando, à medida que fui ampliando o conhecimento das matérias, dos processos pedagógicos e dos objetivos, ou seja, o conhecimento pedagógico do conteúdo. Este conhecimento, de acordo com Shulman (1987), promove uma maior aprendizagem dos alunos. Estes conhecimentos permitiram-me estar mais atenta aos alunos e às suas execuções, permitindo que identificasse desadequações dos exercícios e realizasse as mudanças

necessárias à aprendizagem dos alunos. Existiram maiores dificuldades no início, ao nível da organização do espaço ou ao nível das situações de aprendizagem propostas, como por exemplo na patinagem. Na aula de avaliação inicial desta matéria tinha o objetivo de apenas verificar os alunos que eram capazes de deslizar, realizando o diagnóstico e posterior prognóstico. No entanto alguns alunos mostraram grande facilidade e poderia ter procurado encontrar situações desafiantes para os mesmos, em vez de deslizarem sem objetivo. Após esta aula, durante o desenvolvimento desta matéria procurei sempre criar as melhores condições de trabalho para os alunos, propondo situações que considerava estarem de acordo com as suas capacidades, preocupando-me não só com o espaço disponível como também com o conhecimento mais profundo da matéria, para que as tarefas fossem desafiantes para os alunos com maior facilidade. Apercebi-me desta situação através da realização da autoscopia e da conferência pós-aula, tendo o núcleo de estágio alertado para a desadequação da atividade e proposto formas de atuação. Com o desenvolvimento do ano, fui sendo capaz de identificar os desajustamentos do espaço, dos exercícios e dos grupos de trabalho, alterando sempre que considerava necessário, de forma a dar melhores condições de aprendizagem aos alunos. Considero que esta capacidade foi evoluindo pois a minha atuação começou a estar mais focada nos alunos e nas suas aprendizagens, realizando adaptações quando havia necessidade. Ainda assim, foi uma capacidade que variou consoante o conhecimento que tinha das diversas matérias, sendo mais natural ocorrer nas matérias em que tinha mais conhecimento. Perante esta constatação é importante aprofundar o conhecimento nas matérias onde apresento maiores dificuldades, saber que se revela essencial para as aprendizagens dos alunos (Shulman, 1987), permitindo-me acompanhar e atuar de forma mais adequada às necessidades dos discentes.

Durante a AI, para além da recolha dos diagnósticos dos alunos nas diferentes áreas de avaliação da disciplina de EF é também importante que o professor conheça os seus alunos, tal como é referido por Shulman (1987) quando afirma que um dos conhecimentos base para o sucesso dos alunos é o conhecimento destes. É importante perceber a agenda social dos alunos (Hastie & Siedentop, 2006), de forma a criar situações de aprendizagem que promovam um clima positivo de aula. Para tal o núcleo de estágio construiu um inquérito que visava perceber as classificações dos alunos no ano transato, as suas dificuldades e preferências, a importância que era dada à disciplina e a prática desportiva. Foi também construído um questionário sociométrico que permitisse perceber quais as relações dos alunos em contexto escolar e extraescolar. Estes documentos procuravam a recolha de informações que

pudessem ser úteis para a disciplina de EF, facilitando as tomadas de decisão relativamente a grupos de trabalho e a situações de aprendizagem, procurando que fossem ajustadas aos alunos e que existisse um clima de aula positivo. Para além das questões que foram levantadas, poder-se-ia ter questionado os alunos relativamente aos seus níveis nas diversas matérias no ano transato, bem como o seu sucesso na área da aptidão física, situação que poderia ter sido consultada com os professores da turma nos anos anteriores e que permitiria a formação de grupos de nível na AI que facilitasse a sua avaliação. A pouca informação recolhida relativamente às diferentes matérias tornou a etapa de avaliação inicial mais exaustiva, não tendo um conhecimento base que pudesse comparar as performances dos alunos. A recolha dos níveis de aptidão física poderia ser útil na definição de objetivos individuais nesta área, confrontando os dados do presente ano letivo com os do ano transato e, desta forma, perceber de que forma o aluno poderia evoluir ao longo do ano letivo. A análise destes questionários, juntamente com o inquérito diagnóstico realizado pela Diretora de Turma (DT), o conhecimento que fui tendo dos alunos, da sua forma de atuação em aula e das suas capacidades nas diversas matérias proporcionou o planeamento das aulas desta etapa. De realçar que o acesso às informações do inquérito diagnóstico se deveu à possibilidade de acompanhar a DT durante o ano letivo. Ainda que tivessem existido dificuldades ao longo da etapa da AI, considero que esta cumpriu o seu objetivo, tendo sido avaliadas as três áreas, identificadas as matérias prioritárias e as capacidades físicas críticas para serem trabalhadas ao longo do ano letivo. Foram também identificados os alunos com mais dificuldades, definidas rotinas de trabalho e promovido o conhecimento da turma por parte do professor.

O término da AI correspondeu com a avaliação intercalar da disciplina. Desta forma, a avaliação das três áreas foi enviada aos alunos e aos EE, para que houvesse conhecimento dos resultados dos alunos nesta etapa. O mesmo ocorreu durante a 3ª etapa. Esta informação incluía em si uma análise qualitativa das três áreas da disciplina, bem como uma síntese daquilo que os alunos deveriam melhorar, correspondendo à avaliação formativa da primeira etapa. Considerei necessário, no início da 4ª etapa, a realização de uma ficha de informação aos EE, para que percebessem, juntamente com os seus educandos, quais deveriam ser as preocupações dos alunos para este período do ano, que pretendia a consolidação dos níveis. Tal como é afirmado por Santos et al. (2003), a participação dos EE na escola assume uma elevada importância na educação dos jovens e contribui para o seu sucesso. Procurei promover o seu envolvimento no processo de avaliação dos alunos, contribuindo para que compreendessem a forma de avaliação implementada e o

caminho que os seus educandos deveriam percorrer. Esta ficha poderia ter sido construída e enviada aos EE em momentos anteriores do ano, mas tendo em conta que as avaliações intercalares dos dois primeiros períodos acabavam por encerrar em si informação relativa às três áreas, não senti esta necessidade. Deveria, no entanto, ter existido uma ficha de informação aos EE no início do 2º período, esclarecendo o trabalho que os alunos necessitavam de realizar, orientando o seu trabalho, à semelhança da ficha que foi enviada no início do 3º período. Nesta ficha foi realizada uma avaliação qualitativa de cada uma das áreas, acompanhada de uma síntese que referenciava quais deveriam ser as preocupações dos alunos durante esta etapa. Posteriormente à entrega destas fichas falei individualmente com alguns alunos, que considerei necessitarem de uma maior orientação relativamente ao trabalho que deveriam fazer para atingirem os níveis que necessitavam. Considero que esta estratégia esclareceu o processo de avaliação e envolveu os alunos nas suas aprendizagens, estando claramente orientados para o trabalho que deviam realizar. Por esta razão considero que poderia ter enviado mais fichas de informação aos EE e conversado com maior regularidade com os alunos, envolvendo-os mais nas suas aprendizagens e no seu processo educativo, ou seja, na avaliação formativa. Desta forma estaria a dar ferramentas aos alunos para que conhecessem os objetivos que perseguiram comprometendo-se com as suas aprendizagens. Através deste conhecimento os alunos podiam refletir e autoavaliar a sua performance, orientando o seu trabalho em aula (Rosado, 1997).

Uma vez terminada a primeira etapa e reunindo todas as informações recolhidas, foi importante proceder-se à construção do PAT, documento onde o professor seleciona os processos necessários para que todos os alunos desenvolvam as competências prioritárias das matérias em cada ano, de acordo com as possibilidades pessoais de cada aluno (Jacinto et al., 2001). O PAT pretende orientar o trabalho dos alunos para o ano letivo. Neste documento o ano letivo foi dividido em etapas, períodos mais reduzidos de tempo, com objetivos diferenciados, que facilitassem a orientação e regulação do processo ensino aprendizagem (Jacinto et al., 2001). No PAT foram definidos os objetivos para os alunos, para o professor e as estratégias de atuação do professor, tendo em conta o calendário escolar e o *roulement*. Foram determinados objetivos para cada etapa e UE. Nos planos de Etapa eram definidos os objetivos para os alunos em cada uma das três áreas de extensão da EF e as opções estratégicas que pretendia implementadas neste período.

Na planificação das UE eram definidas estratégias da composições e grupos, de situações de aprendizagem e de momentos de avaliação, de acordo com o que é

descrito por Jacinto et al. (2001). Ao longo destas procurei desenvolver as diferentes matérias e áreas da EF de acordo com as capacidades dos alunos, promovendo a diferenciação nas formas de trabalho para que os alunos trabalhassem de acordo com as suas necessidades e possibilidades. Considero que a existência desta diferenciação possibilita um trabalho desafiante e motivador para os alunos, contribuindo para um clima de aula e de aprendizagem positivo e, consequentemente para o sucesso dos alunos. Foram construídos planos de aula tipo, que permitissem a repetição das situações de aprendizagem com vista à consolidação das aprendizagens nas diversas matérias, indo ao encontro de Rosado (2003), quando define as UE como “conjuntos de aulas agrupadas segundo diversos critérios pedagógicos” (p. 33). A construção destes planos tipo permitiram que os alunos percebessem a forma de organização da aula, sendo gasto menos tempo em questões de organização, canalizando-o para tempo de prática. Permitiu também que estas questões não fossem uma preocupação para mim, podendo focar-me nos alunos e no seu acompanhamento.

No desenvolvimento da 2ª etapa, caracterizada pela aprendizagem e recuperação dos alunos nas matérias definidas como prioritárias, foram construídas duas unidades de ensino. Este planeamento, no entanto, não foi o mais apropriado, pois eram poucas matérias em cada unidade de ensino trabalhando em espaços pouco adequados ao desenvolvimento dessas matérias. A organização de apenas uma UE seria mais benéfica para as aprendizagens dos alunos, pois as potencialidades dos espaços adequar-se-iam mais às matérias abordadas e permitiriam aprendizagens mais significativas. A organização adotada fez com que fossem trabalhadas situações de aprendizagem demasiado complexas e pouco motivantes para os alunos. A reflexão sobre esta forma de organização fez com que, nas restantes etapas do ano letivo, a organização das aulas estivesse mais de acordo com as características dos espaços, dividindo as UE em duas subunidades, uma de interior e outra de exterior, e o desenvolvimento de situações de aprendizagem descritas no perfil de aluno, que permitem a consecução dos diferentes objetivos. O principal objetivo desta opção visava promover a aprendizagem dos alunos, que considero ter sido mais significativa desta forma.

No desenvolvimento das diversas UE procurei realizar, constantemente, a avaliação formativa dos alunos, para verificar a consecução dos objetivos propostos e, desta forma, regular, ajustar o planeamento e orientar as aprendizagens dos alunos (Cortesão, 2002) de acordo com as suas capacidades. No entanto, inicialmente o cumprimento da avaliação formativa era realizado de forma difusa, o que resultava em

algumas dúvidas relativamente às observações dos alunos e, consequentemente dos seus níveis. Ainda que procedesse ao registo das fichas de observação após as aulas, não estavam definidas prioridades de acompanhamento nem de observação, resultando em hiatos de informação no final das UE. Surgiu então a necessidade de realizar um plano de avaliação formativa, que se formalizou durante a 3ª etapa, onde era planeado quem queria observar em cada aula. A construção deste plano de avaliação formativa atribuiu intencionalidade ao papel do professor em cada aula, garantindo a existência de uma recolha de dados dos alunos recorrente que permita regular as aprendizagens. Embora existisse um acompanhamento de toda a turma e tenham sido atingidas e registadas aprendizagens dos alunos fora do planeamento, a criação deste plano ampliou a eficácia da avaliação formativa, permitindo a recolha registos mais consistentes e mais próximos da realidade. Na implementação desta estratégia procurei salvaguardar as últimas aulas de cada UE para o esclarecimento de algumas dúvidas. Na 4ª etapa, focada na consolidação, um planeamento tão rígido de observação e avaliação formativa não era conveniente, pois os alunos perseguiram os seus objetivos e não seria possível prever quando o atingiriam. Nesta etapa priorizava a observação dos alunos que necessitavam de consolidar ou atingir um determinado nível, acompanhando os restantes alunos de acordo com os objetivos que perseguiram. O desenvolvimento e cumprimento de um plano de avaliação formativa que permita a observação realista e concreta de cada um dos alunos deve continuar a ser uma aposta de formação, coordenando as diversas dimensões de intervenção pedagógica ao mesmo tempo que cumpro este planeamento. A desadequação de situações de aprendizagem ou dos grupos de trabalho limitou o cumprimento do que era planeado para a avaliação. A resolução destas questões facilitará a realização da avaliação formativa, promovendo posteriores aprendizagens.

O desenvolvimento destas e de outras estratégias surgiram dos momentos de reflexão que ocorriam após as aulas, através da realização das autoscopias e das conferências pós-aula com o núcleo de estágio, bem como dos balanços realizados para cada UE e etapa. A reflexão sobre o trabalho realizado, sobre os alunos e as suas aprendizagens permite reestruturar e reorganizar o planeamento futuro (Shulman, 1987) contribuindo para uma atuação mais adequada às situações que ocorrem em aula (Onofre, 2003). O processo reflexivo foi uma preocupação ao longo do ano com a realização das autoscopias após todas as aulas e a realização dos balanços das atividades, situação que considero ter contribuído fortemente para o meu desenvolvimento enquanto docente de EF. Estes momentos permitiram-me reorganizar o planeamento e a forma de atuação em aula procurando possibilitar maiores aprendizagens aos alunos.

Através da reflexão eram identificadas as falhas e propostas formas de resolução das mesmas, que ensaiava em aula para verificar a sua adequação. Onofre (2003) identifica a existência de dois modos de reflexão, anteriormente à atuação e após a atuação e era desta forma que realizava o meu processo reflexivo. Na redação das autoscopias e balanços de atividades, os acontecimentos eram criticamente revistos, refletindo como deveria atuar posteriormente.

Durante as diversas etapas do ano letivo, visando a oferta diferenciada e a perseguição de objetivos individuais dos alunos, procurei essencialmente a formação de grupos de nível, formados para os JDC. Desta forma eram propostas situações de aprendizagem e objetivos adequados ao nível do grupo. Houve também a preocupação de separar alunos que juntos potenciariam comportamentos de desvio, evitando ocorrências de indisciplina. No entanto, percebendo que a junção dos alunos com mais dificuldades não promovia situações de aprendizagem de qualidade nem motivantes para os mesmos decidi que, para promover climas motivantes de aprendizagem para alunos com maiores dificuldades, a criação de grupos mais heterogéneos seria benéfico. Após a implementação desta opção verificou-se clara evolução nestes alunos, situação que antes da implementação desta estratégia não ocorria pois o nível baixo dos alunos não permitia que se criassem condições de aprendizagem de qualidade. Só me apercebi desta situação no final da 3ª etapa, o que desmotivou alguns alunos e prejudicou as suas aprendizagens até este momento, tendo recuperado a sua motivação com o trabalho por grupos heterogéneos. Um equilíbrio entre grupos heterogéneos e homogéneos durante o ano talvez tivesse sido uma melhor estratégia. Desta forma promoveria maiores aprendizagens e maior empenho por parte dos alunos com maiores dificuldades, sendo simultaneamente trabalhada a cooperação entre os alunos, que ajudariam os seus colegas a atingir os objetivos e a participarem em situações de jogo que promovessem o seu desenvolvimento, ao mesmo tempo que perseguiriam os seus objetivos. O trabalho em grupos heterogéneos seria então benéfico para todos os alunos. No entanto, e para garantir que todos os alunos trabalhassem de acordo com as suas capacidades e situações de aprendizagem adequadas ao seu nível de jogo era necessário o trabalho por grupos homogéneos. Seria então vantajosa a criação destes grupos (para os JDC) no final do ano para cimentar os níveis, como acabou por acontecer.

Como referi anteriormente, devido ao *roulement* a que a turma do 9ºA estava sujeita, houve a necessidade de criar subunidades de ensino interiores e exteriores, repetindo-se os planos de aula quando os alunos estavam nos espaços interiores ou exteriores, respetivamente. Esta forma de planeamento permitiu diminuir o tempo de instrução

inicial das aulas. Estes momentos eram, obviamente, mais longos no início das UE, para explicar a organização das mesmas e os objetivos a perseguir pelos alunos. Nas restantes aulas da unidade eram apenas lembrados os objetivos comuns a serem perseguidos pelos alunos e depois era realizada uma instrução mais individualizada para cada grupo. A existência de fichas de apoio em cada estação onde constavam os objetivos de grupo/individuais permitiam que os alunos percebessem o que deviam perseguir sem ser necessária a minha presença em todos os grupos no início de um exercício. Esta estratégia permitiu-me estar mais liberta para o acompanhamento dos alunos enquanto estes começavam a trabalhar de forma autónoma. Nos momentos de instrução inicial da 4ª etapa, de revisão e consolidação, referenciava os critérios de êxito que faltavam aos grupos de alunos que perseguiam determinado nível, reduzindo o tempo despendido neste momento de aula e focando os alunos para aquilo que deveriam realizar durante a aula. No acompanhamento dos alunos, ao longo do ano fui-me tornando mais consciente dos critérios de êxito de cada matéria e que cada aluno perseguia, o que me permitiu acompanhar com mais qualidade e promover mais aprendizagens. O feedback é essencial para o processo ensino-aprendizagem, procurando a evolução dos alunos através de reforço positivo ou da correção de um gesto ou comportamento, contribuindo também para a motivação destes (Mosston & Ashworth, 2008). Considero que a qualidade do feedback depende do conhecimento do conteúdo e do conhecimento pedagógico do conteúdo. Assim sendo, quanto maior for este conhecimento mais condições existem para um acompanhamento adequado dos alunos. Um estudo das diversas matérias e critérios de êxito permitiu, então, uma intervenção mais adequada, promovendo maiores aprendizagens. Em algumas matérias, este estudo deve continuar a ser prioritário para que seja mais competente no seu acompanhamento, como os níveis mais elevados da ginástica ou do futebol, possibilitando mais aprendizagens aos alunos. De forma crescente fui sendo capaz de identificar os erros e de os corrigir, utilizando feedbacks de grupo sempre que considere necessário, parando o exercício ou referindo os erros comuns no balanço final. Esta situação pretendia transmitir uma informação a um grupo de alunos que cometesse o mesmo erro, evitando a repetição do mesmo feedback para vários alunos em momentos diferentes. Desta forma o feedback era dirigido apenas num momento, ampliando o tempo destinado para a observação ou acompanhamento de outros critérios de êxito. Relativamente ao ciclo de feedback, foi uma dificuldade durante grande parte do ano, corrigindo os alunos, mas seguindo para a próxima necessidade. Houve então a necessidade de construir um plano de deslocamento, que conferisse maior intencionalidade à minha atuação em aula. Neste definia a forma como acompanhava os grupos, segundo uma lógica que sentia ser a mais correta para a

condução da aula, como iniciar o deslocamento na estação que precisasse de mais apoio a nível organizativo, ou terminar junto do grupo que precisaria de mais tempo para consolidar as aprendizagens. Desta forma era garantido que acompanhava todos os alunos, mantendo o meu foco de observação num grupo de trabalho durante um determinado período de tempo, que me possibilitasse concretizar o ciclo de feedback. O plano de deslocamento começou a ser construído e cumprido com alguma regularidade durante a 4ª etapa, mas deve continuar a ser uma preocupação na ação enquanto docente. O feedback à distância foi também sendo mais frequente, com um sentido mais motivacional e de controlo. Inicialmente estava focada no grupo de alunos que se encontravam mais próximos e não era capaz de alargar o meu campo de visão para toda a turma, mas fui aprimorando esta capacidade de forma a controlar toda a turma. A demonstração foi uma estratégia regularmente utilizada, escolhendo alunos como agentes de ensino que demonstrassem o gesto corretamente, corrigindo quando não era realizado de forma correta. A demonstração pretende dar a perceber ao aluno o que deve ser feito, sendo explicado o que é pretendido dos mesmos. Considero que foi uma estratégia positiva, pois desta forma os alunos percebiam o que era pretendido. Para melhor compreensão dos critérios de êxito e para que os alunos reorientassem os seus focos e objetivos, procurei implementar a autoavaliação, estratégia que permite que os alunos trabalhem de forma autónoma no sentido de confrontar as suas próprias execuções de acordo com os critérios definidos pelo professor (Mosston & Ashworth, 2008). Apliquei fichas de autoavaliação com base numa ficha construída por um colega estagiário de outra escola, onde os alunos tinham que identificar os critérios de êxito que realizavam com sucesso e os que não realizavam. Desta forma refletiam sobre o trabalho realizado e percebiam o que ainda necessitavam de trabalhar para atingir os diversos níveis. Pequenos ajustes nestas fichas permitiram-me aplicá-la para as diferentes matérias. Por ser um elemento de autoavaliação de fácil compreensão e de rápida aplicação utilizei-o na turma que lecionei. Esta forma de autoavaliação contribuiu para um trabalho mais empenhado na concretização dos objetivos que os alunos perseguiram. Estas eram também refletidas por mim, confrontando, por vezes, os alunos com as suas perceções, para que percebessem realmente o que deveriam procurar. Esta estratégia permitiu uma maior compreensão dos objetivos de cada aluno para a obtenção de níveis e maior consciência do trabalho que deveria ser feito. Por outro lado, obrigava-me também a estar mais atenta aos alunos cuja autoavaliação se distanciava das minhas observações, para que pudesse ter a certeza do seu nível.

Ao nível da dimensão organização que se refere, entre outros, à gestão do espaço e materiais (Onofre, 1995), como forma de garantir a diferenciação e tendo em conta as limitações espaciais e materiais dos espaços, trabalhei regularmente por estações, pela necessidade de dividir os alunos em grupos mais pequenos, mantendo-os todos em prática. Através desta forma de organização implementei, regularmente, o estilo de ensino por tarefa, que promove a prática independente de uma tarefa proposta e demonstrada anteriormente, sendo dirigido feedback aos alunos durante a consecução das atividades (Mosston & Ashworth, 2008) aproveitando a existência de estações para o trabalho de diferentes situações de aprendizagem. Outro estilo de ensino utilizado foi o comando, para a matéria da dança, para o aquecimento ou para trabalhar a aptidão física. O estilo de ensino por comando é utilizado para a reprodução de uma performance (Mosston & Ashworth, 2008) e para os efeitos que pretendia com estes momentos de aula, considero que foi o mais adequado. Este estilo de ensino, ao contrário do estilo de ensino por tarefa, não contribui para um trabalho autónomo dos alunos a nível emocional. Todos os canais de desenvolvimento se encontram pouco desenvolvidos através deste estilo de ensino, uma vez que os alunos se limitam a reproduzir as ações e decisões do professor (Mosston & Ashworth, 2008). A autoavaliação foi também utilizada na matéria da ginástica, onde os alunos tinham uma ficha de apoio que os orientava relativamente ao que tinham que trabalhar e iam preenchendo a mesma à medida que cumpriam os elementos ou os saltos. Considero que esta estratégia permitia que os alunos estivessem mais focados e orientados para o que necessitavam para atingir os níveis, contribuindo para o desenvolvimento emocional, cognitivo e moral que define este estilo de ensino (Gozzi & Ruete, 2006). A implementação de outros estilos de ensino foi mais difícil, pois não eram garantidas todas as informações da minha parte para a sua consecução. Um exemplo desta situação foi o estilo recíproco na ginástica de solo, onde os alunos não conheciam como deviam ajudar e fornecer feedback aos seus colegas. No entanto a implementação destes estilos de ensino não foram uma aposta constante, razão também pela qual não se tenham desenvolvido com sucesso. O estilo de ensino divergente surgiu como possibilidade para várias matérias, mas apenas foi utilizado na ginástica de solo e apenas pelos alunos mais aptos, que conseguiam trabalhar de forma autónoma nesta matéria e construir a sua própria sequência. Estes alunos beneficiaram do desenvolvimento físico, cognitivo, social, emocional e moral (Mosston & Ashworth, 2008) que este estilo de ensino encerra em si, promovendo também uma dissonância cognitiva elevada (Mosston & Ashworth, 2008), no sentido em que foram os próprios a construir o seu sucesso de acordo com os critérios definidos. Para a sua implementação, mais uma vez a minha intervenção neste sentido deveria ter sido mais

explícita, para que os alunos percebessem que este seria um objetivo para o qual deveriam trabalhar. A aposta noutros estilos de ensino, como o inclusivo, a descoberta guiada ou o estilo de ensino convergente, deveria ter ocorrido desde o início do ano, para que os alunos os conhecessem e soubessem trabalhar de forma mais autónoma no sentido de perseguirem os seus objetivos e construírem as suas próprias aprendizagens. No entanto, tendo em conta todas as limitações espaciais, o elevado número de alunos na turma e a necessidade de controlar a mesma levou-me a formas de organização e trabalho semelhantes ao longo das aulas, tendo-se tornado um modelo de trabalho confortável e no qual me mantive para lecionar as aulas. No entanto implementação de estilos de ensino mais divergentes seriam benéficos para os alunos, na aquisição de formas de trabalho autónomas que promoveriam maiores aprendizagens. Seria também positivo para a minha formação, pois contactaria com formas de organização e atuação diferentes, experiências que poderia depois implementar noutros contextos. Os estilos de ensino implementados foram então mais orientados para uma consonância cognitiva, onde os alunos apenas teriam que reproduzir as tarefas que lhes eram propostas. Outros estilos de ensino, mais divergentes promoveriam uma maior descoberta nas suas aprendizagens e, desta forma, uma maior autonomia no trabalho realizado, o que poderia promover maior empenho e maiores aprendizagens. O mesmo se pode dizer relativamente aos canais de desenvolvimento. A implementação de outros estilos de ensino promoveria uma aprendizagem mais independente nos restantes canais de desenvolvimento.

Como foi referido, as rotinas organizativas foram implementadas durante a A1 e cimentadas durante a 2ª etapa. Adicionalmente, e para promover o trabalho diferenciado nas restantes áreas da EF tentei implementar o trabalho da condição física ao longo das aulas, indo ao encontro de Jacinto et al. (2001) que defendem a elevação das capacidades físicas de modo harmonioso e adequado às capacidades de cada aluno, só sendo possível através de um trabalho contínuo ao longo do ano. Tentei também que a abordagem dos conhecimentos fosse uma rotina nas diversas aulas, mas o número de aulas não lecionadas, imprevistos e alterações ao planeamento não permitiram o cumprimento do planeado. Na aptidão física identifiquei as capacidades dos alunos, as capacidades críticas e planeei a evolução das mesmas ao longo do ano. Se por um lado houve dificuldade em trabalhar de forma contínua as diferentes capacidades, pelos diversos imprevistos que impediram a leção de diversas aulas, por outro, os objetivos definidos, com um propósito de promoverem ganhos destas capacidades nos alunos, não foram bem controlados. Primeiro, não havia tempo para consolidar devidamente as competências a desenvolver na etapa,

pois não eram repetidos muitas vezes e depois, o seu controlo e verificação da consecução dos mesmos não era feito regularmente, não garantindo se os alunos cumpriam e, assim sendo, não era possível reformular objetivos. Os alunos mostraram-se empenhados e motivados para cumprirem os mesmos, mas uma falta de controlo tornou as aquisições pouco significativas. Deveria ter sido repensada a implementação dos objetivos em cada etapa, tendo em conta o que havia acontecido anteriormente. Ainda assim, houve uma preocupação em trabalhar estas capacidades de forma regular durante as aulas, fazendo deste trabalho uma rotina de aula, para que houvesse ganhos. As aulas de 45` muitas vezes não permitiam o seu trabalho, pelo curto tempo de aula, sendo mais recorrente nas aulas de 90`. Ainda que existissem todas estas dificuldades, tendo em conta que a flexibilidade é essencial para melhorar a execução dos movimentos, previne lesões e foi identificada como capacidade motora crítica, foi trabalhada com muita regularidade. No entanto, os seus ganhos não foram controlados durante o ano letivo, situação que deveria ter acontecido. O teste do senta e alcança ou o teste da flexibilidade de ombros poderia ter sido realizado de forma mais regular, para verificar os ganhos nesta capacidade motora ao longo do ano letivo. Para que os alunos acompanhassem este processo poderia ser construído um gráfico, que estaria exposto em todas as aulas, que mostraria a evolução de cada aluno e a distância a que se encontrariam do objetivo final (individual). Esta estratégia poderia ser implementada para todas as capacidades físicas, situação que promoveria um maior empenhamento dos alunos, obrigando a um trabalho mais frequente das mesmas, reorientando os objetivos de cada aluno consoante a sua evolução.

Relativamente aos conhecimentos, calendarizei-os ao longo do ano letivo, tendo em conta a realização do teste comum no início da 4ª etapa, momento no qual já todos os conhecimentos deveriam ter sido abordados e apreendidos. Procurei que o tratamento desta área fosse realizado de forma regular, indo ao encontro de Jacinto et al. (2001) que afirmam que devem ser considerados no planeamento, de forma integrada nas aulas de EF. Os conteúdos foram então divididos em pequenos grupos para que pudesse distribuir a sua abordagem por diversas aulas. O questionamento, segundo Rosado (1997) permite verificar o grau de compreensão da informação transmitida. Como tal intercalava a introdução dos diversos conteúdos com o seu questionamento, desenvolvendo a capacidade de reflexão dos alunos e promovendo a retenção da informação (Rosado, 1997). Implementei a rotina do questionamento na área dos conhecimentos para que se tornasse uma preocupação constante dos alunos, procurando a apreensão dos conteúdos. O planeamento foi, por diversas vezes,

impedido de se cumprir devido a diversos imprevistos, o que considero ter prejudicado os alunos na apreensão dos conteúdos. Para que os alunos tivessem um suporte para estudar, foram-lhes distribuídos documentos de apoio e foram aplicados mini-testes para avaliar esta área. Considero que a estratégia de divisão dos conteúdos por pequenos momentos de aula é positiva, obrigando a constante preocupação dos alunos, mas não foi bem aplicada. Deveria ter tentado cumprir esta rotina e rever, constantemente, o que tinha sido falado anteriormente, através de questionamento ou reforçando, para que os alunos tivessem apreendido os conhecimentos e pudessem repercuti-los num estilo de vida ativo e saudável. A implementação desta rotina, juntamente com o trabalho da aptidão física regular poderia contribuir para a construção de planos de aula tipo para o ano letivo ou etapas, situação que existiu nos planos de UE mas sem a preocupação constante da inclusão destas áreas. Esta estratégia criaria uma rotina de trabalho das três áreas em todas as aulas, de acordo com os objetivos individuais, promovendo ganhos em todas elas. Desta forma estaria a transmitir a importância destas áreas aos alunos, que perceberiam a sua utilidade e trabalhariam de forma empenhada para cumprirem os seus objetivos. A implementação desta estratégia exigiria um controlo de todas as áreas de forma semelhante, devendo ser realizadas formas de avaliação formativa que possibilitassem a reorientação dos objetivos se necessário.

Somando todas as aulas perdidas ao longo do ano letivo, verificamos que os diversos imprevistos e atividades da turma e da escola contribuíram para a perda de 12 aulas de 90' e 3 aulas de 45', o que poderá ser equiparado a um período de aulas, ou seja, a turma do 9ºA teve menos um terço de aulas que o previsto. Estas aulas repartiram-se pela realização de 5 testes comuns, a participação do GEF na organização do campeonato concelhio e no torneio interno de atletismo, a existência de 4 greves de funcionários/função pública e 3 visitas de estudo nas quais a turma participou. Verifica-se que a data preferencial para o agendamento de atividades da escola era a 6ª feira, situação que pode ser evitada dada a existência de outros imprevistos com menor controlo por parte da escola neste dia da semana, como as greves, que são escolhidas neste dia devido à aproximação do fim-de-semana. Relativamente aos testes comuns, embora haja a preocupação de os distribuir pelos diversos dias da semana e diferentes horários no início do ano, é importante fazer o levantamento do total de tempos letivos para cada dia da semana que são perdidos com a realização dos testes comuns, antes do ano letivo iniciar, evitando a maior sobrecarga de uns dias em relação a outros. Esta situação é claramente um problema, não só porque dificulta o cumprimento do PAT, mas também porque limita as aprendizagens dos

alunos, que têm menos tempo de aula e menos possibilidades de consolidarem as aprendizagens. Enquanto professora estagiária também me prejudicou, pois tive menos tempo para consolidar as minhas aprendizagens ao longo do ano. Desta forma, prejudiquei as aprendizagens dos alunos pois as aulas lecionadas não tiveram a qualidade que poderiam ter tido com maiores progressos da minha parte.

Por razões de doença, falta de material ou lesão, por vezes existiam alunos que não podiam realizar a componente prática da aula. Para estes alunos procurei atribuir-lhes atividades para que se mantivessem envolvidos na aprendizagem, podendo ajudar os seus colegas ao mesmo tempo que refletiam sobre os objetivos da aula. Realizavam fichas de tarefa com questões relacionadas com a aula, ajudavam os seus colegas, observavam e realizavam a sua heteroavaliação. Para estas tarefas deveria ter existido, no entanto, um maior controlo da sua qualidade, confrontando os alunos com as suas dificuldades, para que de facto houvesse aprendizagem destes e para que estes pudessem ajudar, efetivamente, os seus colegas. Considero, no entanto, que os alunos se empenhavam na realização destas tarefas, apreendendo e refletindo sobre o que era solicitado. Para além destes alunos, um outro aluno contraiu uma lesão grave entre a 2ª e a 3ª etapa, ficando impossibilitado de realizar aulas até ao final do ano letivo. Para que estivesse envolvido na aula, nas suas aprendizagens e nas dos colegas e de acordo com o decreto-lei nº3/2008 de 7 de janeiro que defende a “individualização e personalização das estratégias educativas” (p.154) para os alunos com atestado médico e necessidades educativas especiais (NEE), procurando que a sua participação na aula se assemelhasse às do regime educativo comum, realizei um planeamento individual para cada aula, para que o aluno se mantivesse a par das aprendizagens nas diferentes matérias. O trabalho em aula consistia na realização de fichas relacionadas com as matérias trabalhadas, observação e avaliação dos colegas, dando-lhes feedback sempre que considerava importante, bem como a ajuda manual aos colegas. Para além do trabalho em aula, existiam outras formas de avaliação, como trabalhos escritos, apresentações e testes, relacionados com as atividades físicas e os Conhecimentos, que foram solicitados para que o aluno apreendesse os conteúdos e cumprindo a avaliação dos alunos ao abrigo de atestado médico. A realização das fichas durante as aulas funcionava como a avaliação formativa deste aluno, verificando quais eram as suas dificuldades e resolvendo-as com o mesmo, de forma a garantir a apreensão dos conteúdos. Já os trabalhos escritos precediam sempre as apresentações, verificando a informação antes de a mesma ser apresentada. Considerei necessário, na 4ª etapa, divulgar os critérios de êxito ao aluno, para que este soubesse os objetivos para os quais deveria trabalhar e, assim,

orientar o seu trabalho. À semelhança dos alunos que estavam em prática e com os quais partilhei os critérios de avaliação e os objetivos que deveriam cumprir para atingirem o sucesso, considereei que também este aluno deveria saber para o que estava a trabalhar. Esta situação deveria ter ocorrido no início da terceira etapa, momento em que o aluno se lesionou, mas uma vez que estava a contactar com este processo pela primeira vez, tal opção não surgiu. O planeamento não foi completamente cumprido, mas quase sempre dei atividades ao aluno. De salientar a motivação do mesmo na participação da aula e na realização das diversas tarefas, o que considero que pode ter estado relacionado com a tentativa de o querer envolver na aula. A atribuição de tarefas a este aluno ao longo das aulas demonstrou que procurei dar-lhe todas as ferramentas para que acompanhasse os colegas e para que cumprisse os critérios de avaliação dos alunos nestas condições. Tal condição deixou, ao aluno, a responsabilidade de cumprir e ambicionar trabalhar por uma classificação, tendo-se empenhado e aplicado na realização das diversas tarefas procurando atingir uma classificação elevada. Esta situação mostra que, se forem partilhadas as informações relativas às formas de avaliação e dadas as oportunidades para os alunos cumprirem os critérios de avaliação, estes sentem-se responsáveis pela sua consecução e trabalharão de forma autónoma para tal. O facto de este aluno ter estado impedido de realizar aulas, embora seja negativo para o mesmo, foi positivo para a minha formação, permitindo que contactasse com os procedimentos necessários para a aceitação do atestado médico na escola e no GEF, bem como com os critérios de avaliação dos alunos nestes casos, que não teria acontecido se não fosse necessário. O contacto com um aluno ao abrigo de um atestado médico possibilitou também que desenvolvesse instrumentos de avaliação diferenciados, consoante as necessidades deste aluno, indo ao encontro de Rosado e Silva (1999). Estes autores afirmam que um processo de ensino centrado no aluno implica a diversificação de formas de ensino, procurando o desenvolvimento dos alunos segundo as suas capacidades e necessidades.

Os objetivos que os alunos deveriam perseguir foram uma presença constante nas aulas e no planeamento, procurando que os alunos trabalhassem matérias que contribuíssem para o seu sucesso na disciplina. A definição de objetivos individualizados contribuiu para um maior empenhamento dos alunos, que se encontravam mais focados no seu trabalho. Esta diferenciação revelou-se positiva ao nível do acompanhamento dos alunos, dirigindo feedback de acordo com os objetivos definidos para cada aluno. Na perseguição do sucesso dos alunos optei por lecionar a patinagem, por ser uma matéria que pudesse contribuir para o sucesso na disciplina.

No entanto esta matéria não constava no plano plurianual. Considero que não cumpro devidamente o plano plurianual da EBSC, preocupando-me mais com as necessidades da turma do que com este documento. Se por um lado, para dar continuidade ao trabalho que é realizado na escola é necessário que os professores se comprometam com as orientações deste documento, também é verdade que as turmas são diferentes e, como tal, têm necessidades diferentes. Por esta razão o desenrolar do ano letivo não foi muito ao encontro do plano plurianual. Ainda houve a tentativa de desenvolver a ginástica acrobática, mas por ser uma matéria que exige muito tempo de trabalho e tendo em conta que os alunos, segundo os PNEF e os critérios de avaliação, serão apenas avaliados numa matéria da ginástica no momento da avaliação sumativa, optei por não trabalhar esta matéria, consolidando os seus níveis na ginástica de aparelhos e na ginástica de solo, matéria prioritária. Relativamente ao atletismo, matéria também presente no plano plurianual, considero que o que é solicitado é demasiado ambicioso. Propõe-se que os alunos, para atingirem os níveis, devam cumprir todos os critérios de êxito na corrida de velocidade, corrida de barreiras, corrida de estafetas, salto em altura e salto em comprimento, mais o lançamento do peso para o nível Elementar (E). Tendo em conta que o tempo de aulas foi curto, associado ao elevado número de aulas perdidas, a passagem dos alunos por todas estas situações de aprendizagem só poderia ser significativa com elevado tempo nas mesmas, o que implicaria a redução do tempo destinado às outras matérias. Optei então por desenvolver matérias com menores variantes que promovessem o desenvolvimento dos alunos nestas. A mesma situação decorre com a dança, que exige o ensino de 3 coreografias de nível Introdutório (I) e 3 coreografias de nível E para que os alunos consigam atingir estes níveis nesta matéria. Para que tal acontecesse, muito tempo seria despendido, prejudicando o ensino de outras matérias. Optei pelo ensino de apenas duas coreografias, desenvolvendo-as em *line dance* primeiro, cumprindo o nível I e depois a pares, cumprindo o nível E. A coreografia tradicional trabalhada foi ao encontro do plano plurianual, no entanto a coreografia social não, por opção do núcleo de estágio, preferindo a lecionação de uma dança dominada pelos seus elementos, de forma que todos pudessem lecioná-la com qualidade. No entanto, num ano de formação como é o contexto de estágio, deveríamos ter investido nas nossas dificuldades, ampliando o conhecimento das diversas matérias e nas suas formas de lecionação. Nesta situação deveria então ter realizado um estudo autónomo da dança definida no plano e das formas de lecionação da mesma, conhecimento que seria útil para a sua replicação noutro contexto de lecionação. Para além deste benefício enquanto docente, o desenvolvimento das matérias segundo o plano plurianual seria proveitoso para os alunos, cumprindo os

objetivos definidos pelo GEF da EBSC. Na tentativa de abordar as matérias definidas no perfil de aluno, organizei as sessões de ensino incluindo várias matérias, o que dificultava a organização da aula e promovia poucas aquisições e aprendizagens por parte dos alunos, pela pouca quantidade de tempo que passavam em cada matéria. Ao longo das etapas, e apercebendo-me desta situação, decidi simplificar as aulas, promovendo maiores aprendizagens. Esta estratégia revelou-se positiva na minha intervenção na aula, estando menos preocupada com aspetos de organização da mesma, libertando-me para o acompanhamento dos alunos. Esta situação promoveu maiores ganhos dos alunos, que tinham mais tempo de prática nas diversas situações de aprendizagem e eu tinha mais tempo para os acompanhar nas suas atividades, dirigindo-lhes feedbacks relativamente ao que haviam executado. Tendo em conta as dificuldades que foram identificadas, e reconhecendo que foram também dificuldades sentidas por outros professores, considero que deveriam ser discutidos e reformulados, em reunião do GEF, os critérios de avaliação e o plano plurianual, de forma a criar objetivos mais adequados ao tempo de trabalho disponível. Para a promoção de aprendizagens relevantes por parte dos alunos é importante que tenham tempo para se apropriarem das mesmas. Para que tal aconteça há que criar condições para a repetição das situações de aprendizagem, pois só assim os alunos apreendem os conteúdos. Perante a extensão dos documentos orientadores de EF e o pouco tempo de aulas de que os alunos dispõem, considero que a abordagem de todas as matérias não cria condições para uma aprendizagem consistente das mesmas, obrigando à seleção de algumas matérias para maior aposta durante o ano letivo, situação que deveria ter sido discutida em reunião do GEF.

Tendo em conta as observações e registos que fui recolhendo em cada uma das matérias e áreas da EF, fui realizando a avaliação formativa destas, de forma a orientar e regular o processo de ensino-aprendizagem. Inicialmente a avaliação formativa de cada matéria era um pouco difícil, pois havia dificuldade em observar todos os critérios de êxito em cada um dos alunos, mas foi-se tornando mais fácil à medida que melhor planeava a forma de avaliação dos alunos e ganhava experiência na lecionação das diversas matérias. Aproximando-se o final dos períodos, foi necessário traduzir a avaliação formativa em avaliação sumativa que, segundo Cortesão (2002) se reporta à apreciação de resultados de uma situação educativa, traduzindo a distância a que os alunos ficaram de uma meta. Para a atribuição de uma classificação estão definidas normas para o sucesso na EF no perfil de aluno, que nos indica a que classificação correspondem as informações recolhidas na avaliação formativa. Posto isto, cruzei os dados dos alunos nas 3 áreas da disciplina com os

critérios da avaliação sumativa definidos, tendo os mesmos traduzido uma classificação. Nos critérios de avaliação da EBSC são avaliadas, de forma independente, as competências comuns dos alunos, ou seja, o seu comportamento, assiduidade, pontualidade, capacidade de cooperação, cumprimento de regras e empenho. O não cumprimento destas competências tem influência na classificação do aluno. Esta situação não vai ao encontro do que é definido nos PNEF, identificando que estas capacidades se devem revelar em todas as áreas e matérias, sendo avaliadas dentro de cada nível das matérias. Logo, se um aluno não souber cooperar com os colegas nas situações de aprendizagem, não poderá atingir os níveis dessa matéria. A existência da avaliação das competências comuns como critério independente contribui para que os professores do GEF avaliem as matérias segundo os objetivos específicos desta, não tendo em conta os objetivos comuns a todas as áreas. Esta situação não é desejável, pois embora existam critérios de classificação qualitativa destas competências, com a respetiva tradução na avaliação sumativa, estas devem ser desenvolvidas dentro de cada uma das áreas e matérias, procurando a aquisição destes valores no desenvolvimento do programa e das diversas atividades da aula.

Ao longo da segunda etapa realizei a semana PTI. A experiência de um horário completo inclui “as horas de aulas do professor estagiário, as horas destinadas à direção de turma, as horas destinada à atividade de desporto escolar, as horas de reunião do núcleo, completadas por horas de aulas de outros professores do departamento” (Faculdade de Motricidade Humana, p.14). Para a conjugação de todas estas atividades procurei incluir, no meu horário, turmas dos 3 ciclos de ensino existentes na EBSC (2º ciclo, 3º ciclo e ensino secundário), para que pudesse estar em contacto com diferentes faixas etárias e com as características destas e poder adaptar a minha atuação às necessidades dos alunos, ou seja, ampliando o contacto com diferentes contextos e, desta forma, promover experiências diferenciadas que contribuíssem para a minha formação. Na construção do plano PTI selecionei uma turma de 5º ano, uma turma de 6º ano, uma turma de 8º ano e uma turma de 12º ano, todas de professores diferentes.

Após a definição do horário reuni-me com os professores da turma, de forma a agregar todas as informações relativas aos planos de aula, objetivos de aula e organização da mesma. No planeamento das aulas tive em conta a organização do espaço e dos exercícios, planeando a forma como acompanharia a turma. Estudei também os critérios de êxito que os alunos deveriam perseguir para os diferentes níveis para os quais iriam trabalhar, consoante as suas capacidades e situações de

aprendizagem. Os planos de aula que construí não foram partilhados com os professores das turmas, pois senti que as informações que me haviam dado seriam suficientes para trabalhar de forma autónoma na sua construção e implementação. No entanto a sua partilha seria uma mais-valia, pois seriam discutidas algumas questões que me permitiriam melhorar o planeamento e condução da aula, contactando com as formas de pensar de professores e com a sua experiência de lecionação.

Na condução das aulas, algumas questões fugiram ao planeamento, como formas de organização da turma e condições climatéricas adversas. Apesar destes imprevistos, consegui adaptar o tempo de aula e das diversas situações de aprendizagem, cumprindo os objetivos da mesma. Relativamente ao acompanhamento, tive maiores dificuldades em dar feedback adequado aos alunos do 12º ano, pela competência que já demonstravam nas matérias abordadas. Realizei um estudo dos objetivos dos diferentes níveis das matérias, preparando-me para o acompanhamento dos alunos, mas muitos deles já os tinham adquirido. Obrigou-me a focar-me noutros aspetos, já com o decorrer da aula, como questões mais técnicas, indo ao encontro de Shulman (1987) quando afirma que para além do conhecimento da matéria, dos processos pedagógicos, do programa, do currículo e dos objetivos é importante conhecer o contexto educativo, a turma e os seus alunos, de forma a adequar o feedback às suas necessidades e diferenciar o ensino. Por outro lado, com os alunos de anos de escolaridade inferiores, como as turmas do 2º ciclo, considero ter tido maiores facilidades em acompanhar e dar feedback adequado, contribuindo mais para as suas aprendizagens. Estes demonstravam também elevada motivação para a prática e uma capacidade de evolução maior, por se encontrarem em períodos críticos de aprendizagem motora, facilitando a minha intervenção.

Contactei com diferentes formas de aplicação do programa de EF, nomeadamente na turma de 12º ano, onde foi aproveitado o espaço de duas turmas deste ano de escolaridade, que tinham aula em simultâneo, para o desenvolvimento de mais matérias, misturando as turmas, criando um clima de aula diferente, pela partilha de experiências com outros alunos. Considero que esta opção contribui para que os alunos, ao contactarem com outros alunos e outros professores, tenham experiências mais diferenciadas. O contacto com dois professores vai promover a existência de mais feedbacks, sendo transmitida informação distinta, por parte do professor da outra turma, da que os alunos estão habituados. Esta situação é referenciada por Jacinto et al. (2001) ao salientarem que as capacidades especiais dos professores trazem benefícios às aprendizagens dos alunos nestes anos de escolaridade. Para além desta situação, os alunos, ao serem confrontados com colegas da outras turmas irão

contactar com diferentes desafios e níveis de qualidade, possibilitando aprendizagens através das dificuldades e facilidades destes. Jacinto et al. (2001), relativamente a este aspeto ressaltam o ensino recíproco que pode surgir desta opção, afirmando que os alunos com mais aptidões podem ajudar os seus colegas. O contacto com contextos de aprendizagem distintos é então uma mais-valia para a aprendizagem dos alunos.

Após as aulas conversei com os professores das turmas, tendo recebido feedbacks relativamente à minha atuação nas aulas. Deram-me indicações no sentido de uma intervenção mais frequente e adequada, para que os alunos perseguissem os critérios de êxito corretos e também para uma melhor gestão do espaço, especialmente no aquecimento quando realizei exercícios por vagas. Estas indicações permitiram-me melhorar a intervenção e organização das aulas que lecionei à minha turma.

Com a experiência do PTI contactei com diversas formas de organização das aulas, diferentes formas de abordagem das matérias consoante o nível de escolaridade dos alunos e formas de acompanhamento adequadas à sua faixa etária. Os alunos, consoante a idade e consoante o tipo de situações de aprendizagem que lhes são propostas, trabalham de forma mais ou menos autónoma, conhecimento que poderei utilizar para promover maior autonomia no trabalho dos alunos. Após esta experiência passei a estar mais interventiva, realizando um acompanhamento mais adequado promovendo, conseqüentemente, melhores aprendizagens aos alunos. Passei a estar mais preocupada com as aprendizagens dos alunos, solicitando aquilo que precisavam de perseguir, estando eu mais focada no acompanhamento individual e os alunos mais focados nos seus objetivos. A realização desta atividade de estágio é importante para confrontar o estagiário com a realidade da docência, composta pela leção de diversas turmas, direção de turma e DE. É necessário planear a atuação em todas estas áreas, todas as semanas do ano letivo, procurando o desenvolvimento dos alunos, situação que não foi totalmente vivida por mim uma vez que os planos de aula foram fornecidos pelos professores de EF destas turmas não foram discutidos. O trabalho de planeamento, reflexão e avaliação que um estagiário faz com uma turma tem que ser multiplicado por diversas turmas, sendo um trabalho que exige muita organização para garantir aprendizagens significativas e de acordo com as necessidades dos alunos das turmas.

Outras formas que me ajudaram a melhorar o planeamento, condução e avaliação do ensino foram o contacto com os professores do GEF, nas reuniões de grupo, na

observação e participação no “Apoio de Ginástica”, e na coadjuvação de um professor do GEF no projeto do 1º ciclo.

A observação e participação no “apoio de ginástica” permitiu-me observar a forma de atuação de dois professores do GEF especialistas nestas matérias. Ainda que esta observação não tenha ocorrido com muita frequência, este horário promoveu o meu conhecimento relativamente a estratégias, ajudas e feedbacks que poderão ser utilizadas nas matérias de ginástica de solo e de aparelhos. A minha observação e participação ocorreu mais ao nível da ginástica de solo, sendo a matéria onde existem maiores dificuldades na turma que leciono. Sempre que necessitei, questionei os professores dinamizadores do apoio relativamente às estratégias utilizadas.

Na coadjuvação de um professor do GEF no projeto do 1º ciclo, caracterizado pela lecionação de uma aula de EEFM a uma turma do 4º ano do 1º ciclo do ensino básico de 15 em 15 dias, permitiu o meu desenvolvimento ao nível da condução do ensino. Para uma atuação adequada foi necessário estar a par do programa de EF do 1º ciclo e do tipo de atividades a desenvolver com estes alunos. Segundo documento produzido pela SPEF e pelo CNAPEF em 2015, o acesso à Educação e Expressão Físico-Motora promove o desenvolvimento dos alunos a nível individual e social, o seu desenvolvimento harmonioso e global, incluindo todos os alunos. Neste documento é também realçada a importância do desenvolvimento desta área para os alunos do 1º ciclo, que se encontram em fases críticas de aprendizagens psicomotoras. O deslocamento dos professores do GEF da EBSC às turmas do 4º ano do AEC pretende cumprir estes objetivos e dar ferramentas aos professores titulares destas turmas para o desenvolvimento desta área. Num clima de cordialidade com o professor que acompanhei reuníamo-nos nos momentos anteriores às aulas para acordar as atividades a desenvolver e a forma de organização, sendo também decidido quem assumiria a condução da aula. Sempre que as condições climáticas o permitiram a turma era dividida em dois, trabalhando diferentes matérias com cada professor. O tipo de feedback e abordagem às matérias que estes alunos necessitavam, informação que fui recolhendo através da observação do professor do GEF que acompanhei, obriga a um conhecimento muito mais básico e fundamental dos diferentes gestos, enriquecendo o meu conhecimento relativamente aos mesmos. Utilizei este saber na lecionação das aulas à minha turma e no DE, conseguindo acompanhar de forma mais concreta na correção dos gestos técnicos e nas ajudas, como a importância dos membros fletidos e extensão explosiva dos mesmos antes da execução do toque de dedos. Durante o ano lecionei aulas, ou parte de aulas, em autonomia à turma de 4º ano que acompanhei. Lecionei também, em total autonomia,

uma aula a uma turma de 4º ano de outra escola do AEC. Para esta última visitei, antecipadamente, o espaço e a turma para conhecer as condições espaciais e materiais de que dispunham para poder planejar uma sessão adequada às mesmas. Estas experiências permitiram-me desenvolver o conhecimento sobre o tipo de trabalho que é feito nestas faixas etárias, devendo optar por situações de aprendizagem que promovam o desenvolvimento dos padrões motores dos alunos e a iniciação a algumas matérias, adaptadas às suas capacidades. Os alunos, nestas idades e pelo pouco conhecimento e habilidades nas matérias, têm grandes dificuldades em trabalhar em autonomia, o que dificulta o acompanhamento e controlo de toda a turma, sendo constantemente solicitada para os ajudar e a corrigir os erros. A existência de outro professor a acompanhar a turma permite maiores aprendizagens dos alunos, pois existe um maior acompanhamento e o feedback poderá ser mais diferenciado. Para melhor acompanhamento de turmas com estas características considero que se deve privilegiar situações de aprendizagem que não necessitem de tanto apoio, como por exemplo o trabalho técnico por comando ou por vagas ou a divisão da turma numa estação de cambalhotas, onde é necessário esta ajuda, e uma estação de voleibol, onde poderei intervir à distância.

A observação das aulas dos professores do GEF foi uma atividade realizada com alguma regularidade. Foram planeadas, para a segunda etapa, observações de aulas de professores do GEF. Este planeamento tinha em vista a observação de formas de lecionação de determinadas matérias, que considero serem as especialidades destes professores, aproveitando os conteúdos para melhorar o meu conhecimento dessas matérias e formas de lecionação das mesmas. No entanto o planeamento não foi totalmente cumprido, tendo existido outras atividades de estágio, como o deslocamento ao primeiro ciclo ou o desenvolvimento do estudo da área 2 que limitaram o seu cumprimento. Considero que as diferentes dinâmicas que estes professores utilizam nas suas aulas, estratégias, feedback e formas de organização contribuíram para enriquecer a maneira como pude planejar e conduzir as minhas aulas, ampliando os meus conhecimentos enquanto profissional de EF. Este contacto é importante para promover a relação com os professores do GEF, competência ligada à área 4 (Relação com a comunidade), contribuindo também para a aquisição de conhecimentos relativos às matérias e formas de atuação em aula que serão úteis para o professor estagiário, podendo depois aplicá-las adequando ao seu contexto de aula.

Para além deste contacto com os outros professores do GEF, a EBSC promove formações internas a cada grupo disciplinar, para que sejam partilhadas estratégias de

ensino. Durante este ano de estágio decorreu apenas uma formação interna, organizada pelo GEF. Esta centrou-se na matéria da dança, dinamizada por especialistas, sendo apresentadas várias coreografias, de nível I e E associadas a diversas formas de ensino. A informação que recolhi desta formação utilizei no ensino da dança de nível E que apliquei à turma do 9ºA. Considero estas formações de grande interesse, pois o trabalho com professores especialistas das diferentes matérias ajudam a dotar-me de diversas situações de aprendizagens, formas de ensino e critérios de êxito que poderei utilizar no planeamento e leccionação das aulas.

Relativamente ao trabalho do núcleo de estágio, a relação com os colegas e orientador foi positiva, trabalhando em conjunto para a melhoria de todos os aspetos de ensino. Após as aulas realizaram-se conferências pós-aula, onde eram redigidas e analisadas as autoscopias de quem deu aula e as fichas de observação dos restantes elementos do núcleo que observaram a aula. Nestes momentos foram discutidas e criticadas formas de atuação e situações que decorreram na aula, de forma a promover um aperfeiçoamento das aulas lecionadas. Na redação das autoscopias das aulas que lecionei tentei sempre exaltar o que considero que correu menos bem e sugerir estratégias para a resolução das dificuldades. Outras estratégias foram sugeridas pelos meus colegas de estágio, no sentido de melhorar o ensino nas questões menos positivas, informações que retinha e apliquei sempre que houve possibilidade. Agia da mesma forma quando observava as aulas dos meus colegas, tentando arranjar formas de ultrapassar os momentos menos positivos das suas aulas. Estes momentos de reflexão e de discussão eram importantes, pois promoviam um pensamento crítico relativamente aos acontecimentos de aula, surgindo diversas estratégias que podiam ser implementadas em aula como forma de promover as aprendizagens dos alunos.

O acompanhamento da direção de turma contribuiu para que existissem ganhos nesta área de condução do processo ensino aprendizagem. As atividades desenvolvidas na área 4 permitiram-me contactar de forma mais frequente com a turma, não só com os alunos, como também com os seus EE e professores do CT, permitindo que passasse a conhecer melhor a turma enquanto grupo e individualmente. Estes conhecimentos foram muito importantes para as aulas de EF, possibilitando-me a tomada de decisões de organização e de instrução que fossem ao encontro das necessidades e interesses dos discentes, procurando um clima de aula mais positivo e a aquisição de mais aprendizagens. Atividades realizadas na área 4, como o Estudo do Turma, a construção do “Livro de Turma” ou a viagem de final de ano contribuíram para estes conhecimentos e para uma melhor relação professor-aluno, tendo passado a conhecer

melhor os alunos, as suas personalidades, interesses e formas de estar. Este conhecimento permitiu-me atuar de forma mais individualizada em aula procurando potencializar as aprendizagens dos mesmos. Estes factos vão ao encontro de Rosado (1997) que afirma que uma relação positiva entre o professor e o aluno contribui para a consecução de muitos objetivos educativos. O contacto com os EE foi ainda importante no sentido em que foram esclarecidas questões relativas à disciplina de EF, envolvendo-os nas aprendizagens e formas de estar dos seus educandos, situação que contribuiu para um maior empenho e motivação dos alunos para a prática.

As atividades relacionadas com o DE relacionaram-se de forma recíproca com a área 1, na medida em que as aprendizagens que adquiri numa se repercutiam na forma de atuação da outra. O planeamento da área 1 possibilitou o desenvolvimento do planeamento do núcleo de DE, embora com níveis de especificação diferentes. Foram definidos objetivos e a sua consecução ao longo do ano foi sendo faseada, à semelhança do que foi feito no planeamento por etapas. Várias experiências vividas no DE, como o contacto regular com a matéria de voleibol, as estratégias que foram implementadas e o acompanhamento dos alunos foram muito positivas para o acompanhamento desta matéria na turma do 9ºA, apresentando alguns alunos níveis semelhantes aos dos alunos do núcleo. Esta situação possibilitou um acompanhamento mais adequado, situação que se repercutiu em aprendizagens maiores por parte dos alunos. A capacidade de identificação dos erros nas ações desta matéria e consequente correção do gesto foi sendo mais eficaz ao longo do ano, situação que foi também positiva no acompanhamento aos alunos do 4º ano, que apresentavam idades semelhantes às de alguns alunos do núcleo de DE de voleibol, o que me permitiu também acompanhar de forma mais adequada estes alunos.

Ainda nesta área considero importante refletir sobre o trabalho que foi realizado no auxílio de um professor do GEF no acompanhamento das aulas de EF de uma turma com vários alunos com NEE. Juntamente com os meus colegas do núcleo de estágio da FMH, foi realizado um calendário que permitia que todos realizássemos esta tarefa. Para melhor acompanhamento dos alunos em causa o professor do GEF que auxiliámos enviou-nos as informações que necessitávamos para trabalhar corretamente com estes alunos, nomeadamente o Currículo Específico Individual e as adequações curriculares individuais. Desta forma, e de acordo com as matérias que eram trabalhadas em aula, procurávamos com estes alunos a consecução dos seus objetivos. Para uma melhor atuação com estes alunos poderia ter recorrido ao professor de EF desta turma previamente às aulas, para perceber as matérias que

seriam abordadas e os objetivos da aula. Desta forma poderia ter planeado a minha intervenção, discuti-la com o professor e implementar situações adequadas a estes alunos. Considero que é uma tarefa muito difícil para um só professor, tendo também em conta que nesta turma existiam dois alunos nesta situação e com adaptações curriculares muito profundas, razão pela qual foi solicitado o auxílio dos professores estagiários. O trabalho de um professor deve privilegiar a diferenciação, mas nestes casos é mais complicado pois o tipo de atividades que devem ser solicitadas são muito diferentes e necessitam de um acompanhamento muito maior, dificultando o acompanhamento dos restantes alunos. Esta vertente do estágio permitiu-me perceber diferentes formas de trabalho com alunos com NEE, adaptando o que é feito na turma para a integração destes alunos sem prejudicar as aprendizagens de todos os alunos. A abordagem às matérias foi também muito diferente, obrigando a situações de aprendizagem com um grau de complexidade muito reduzido, com vista à aquisição de competências básicas por parte dos alunos com NEE. O contacto com estes alunos foi ainda benéfico para a minha formação, no sentido em que era necessário adaptar a forma de intervir, acompanhar e motivar estes alunos para que estivessem empenhados nas atividades propostas, nas quais tinham pouco sucesso devido às suas limitações.

Área 2

A articulação entre uma formação teórica e prática apoiando-se em processos de investigação é essencial para a construção de percursos de qualidade na formação de professores (Pereira, 2011). Por esta razão é importante a inclusão de competências de investigação na formação de um professor, promovendo o seu conhecimento no meio onde está envolvido, tornando-o mais habilitado no desempenho das suas funções de docente.

O projeto de investigação deve centrar-se num problema existente na escola (Faculdade de Motricidade Humana, p.15), sendo avaliada a capacidade de diagnóstico e de inovação em contexto escolar por parte do professor estagiário. Para a seleção e identificação de um problema de relevância para a EBSC foi realizada uma entrevista informal com o diretor da escola. Esta orientou-nos para a realização de um projeto relacionado com a Educação para a Cidadania, proposta de tema no qual a escola já tem algum investimento, como por exemplo a inexistência de toques, a existência de aulas de formação ou o transporte do livro de ponto por parte dos alunos. O principal objetivo deste projeto de investigação pretendia a descoberta de novas estratégias que promovessem a formação pessoal dos alunos. Para reforçar a

relevância do tema foi analisado o Projeto Educativo do AEC, ressaltando os seus objetivos orientados para a formação pessoal dos alunos. Roldão (1999) afirma que a escola surge como forma de interligar a sociedade, demonstrando ser o local onde os alunos adquirem as competências necessárias para a participação e intervenção na sociedade. Para que se possam atingir os objetivos da escola é essencial a participação dos professores neste processo, pois são os principais responsáveis pela aprendizagem e educação dos alunos (Fumin & Li, 2012). Perante estas evidências considerámos importante orientar o estudo para os docentes, tentando perceber as perceções dos professores relativamente ao desenvolvimento da autonomia dos alunos. Entrevistámos o coordenador do grupo de formação de professores da EBSC para averiguar a existência de um programa de formação de professores no âmbito da Educação para a Cidadania, tendo constatado que o mesmo não existia. Tendo em conta que o tema selecionado seria muito abrangente para o desenvolvimento do trabalho de investigação optámos por reduzir o foco para dois valores essenciais para o desenvolvimento de cidadãos ativos na sociedade: autonomia e a responsabilidade. Em conferência com a orientadora de faculdade, com o núcleo de estágio da FMH e da ULHT, foi decidido que, para melhor orientação do processo de investigação, o melhor seria selecionar apenas um dos conceitos acima referidos. Após análise de ambos os conceitos, selecionámos a autonomia como temática de estudo. A autonomia, em contexto educativo, é definida como a capacidade de o aluno se responsabilizar pela sua aprendizagem, refletir criticamente e tomar as suas decisões (Zoghi & Dehghan 2012) e o desenvolvimento desta competência vai permitir que os alunos ganhem hábitos de trabalho e de aprendizagem que depois se possam repercutir ao longo da sua vida. Por esta razão é importante que a escola, como agente educativo, desenvolva este valor nos alunos, preparando-os para a sociedade e os desafios que esta lhes pode apresentar.

Após a redefinição da temática, os núcleos de estágio da FMH e da ULHT reuniram-se para determinar o tema, a pergunta de partida e os objetivos que se iriam perseguir no desenvolvimento do projeto. Identificámos dois objetivos distintos, a perceção e aplicação de estratégias para o desenvolvimento da autonomia dos alunos na EBSC por parte dos professores e a perceção de estratégias para o desenvolvimento da autonomia dos alunos, por parte dos alunos. Perante esta divisão, foi decidido separar os dois objetivos pelos dois núcleos de estágio. O núcleo de estágio da FMH, como foi referido anteriormente, estudou a perceção dos professores relativamente ao desenvolvimento da autonomia dos alunos da EBSC, tentando encontrar estratégias que pudessem ser implementadas neste contexto. Os objetivos, identificados no

projeto de investigação-ação (anexo 3), pretendiam “identificar a percepção dos professores da EBSC em relação às estratégias de desenvolvimento da autonomia nos alunos” (Alves, Borges & Rodrigues, 2015, p.14), “identificar percepção da aplicação de medidas para o desenvolvimento da autonomia dos alunos na EBSC por parte dos professores da EBSC” (Alves, Borges & Rodrigues, 2015, p.14) e “identificar percepção dos professores da EBSC relativamente à sua formação na Educação para a Cidadania” (Alves, Borges & Rodrigues, 2015, p.14). De seguida foi recolhida bibliografia relacionada com o tema selecionado, pesquisando referências relacionados com a Educação para a Cidadania, a autonomia dos alunos em contexto escolar e a formação de professores.

Para a construção do trabalho foi elaborada uma calendarização das diferentes etapas, isto é, um “mapa cronológico das atividades e tarefas a realizar” (Rosado, 2003, p.41), de forma a garantir que a sua construção era realizada atempadamente e de forma lógica. Esta estratégia foi uma mais-valia, permitindo que todas as fases do trabalho fossem realizadas atempadamente, permitindo o desenvolvimento de um trabalho com qualidade.

Procedeu-se então à construção de entrevistas, procurando a estruturação de perguntas que fossem ao encontro dos objetivos pretendidos. Para a amostra selecionaram-se professores coordenadores dos grupos disciplinares, sendo selecionadas 10 disciplinas que abrangessem diversos ciclos de ensino na EBSC, por serem professores com mais anos de experiência de lecionação na EBSC e que poderiam, desta forma, conhecer melhor o contexto escolar relativamente às questões que lhes colocaríamos. A testagem da entrevista foi realizada com um dos professores da amostra definida, tendo sido necessário substituir este elemento da amostra por outro, do mesmo grupo disciplinar, que leciona há muitos anos na EBSC, mantendo as características da amostra. Após a testagem da entrevista, esta foi reformulada, de forma a garantir que os professores respondiam à informação que se pretendia recolher. Foram, depois, aplicadas todas as entrevistas planeadas e realizada a transcrição literal destas. O tratamento de informação, referente à percepção dos professores relativamente às estratégias para o desenvolvimento da autonomia dos alunos implementadas na EBSC e à sua formação no tema Educação para a Cidadania, foi realizada através de análise de conteúdo. Na implementação desta metodologia procedemos a uma análise de cariz indutivo, tendo sido criadas categorias com base na análise de conteúdo do discurso dos professores entrevistados.

As principais conclusões retiradas deste estudo foram que os professores identificam a existência de estratégias para a promoção da autonomia dos alunos na EBSC, considerando que contribuem para a sua formação. Identificam também a utilização de estratégias para a promoção da autonomia dos alunos em sala de aula, considerando que contribuem para o desenvolvimento dos alunos e a construção das suas próprias aprendizagens. Estas duas conclusões permitem perceber que existe uma preocupação, por parte dos professores em formar os alunos para a sociedade, à medida que são cumpridos os programas das disciplinas, coordenando os conteúdos lecionados com atividades que possam promover a formação pessoal dos alunos. Verificou-se também que os professores têm diferentes perceções relativamente à formação de professores no âmbito da Educação para a Cidadania, referenciando algumas ofertas formativas. Os professores sentem necessidades de formação nesta área e consideram que a EBSC poderia contribuir para ultrapassar as mesmas, através da realização de formações e promovendo a partilha de experiências. Resumindo, os professores manifestaram preocupação em implementar estratégias que promovam a autonomia dos alunos, preparando-os para os desafios do quotidiano, mas as práticas estão dependentes das conceções de cada professor, uma vez que não existe um programa de formação neste âmbito. A existência, na EBSC, de formação de professores no âmbito da Educação para a Cidadania seria uma mais-valia para os mesmos e para a escola, pois uniformizaria as práticas, permitindo que o que fosse implementado contribuísse para o desenvolvimento da formação pessoal dos alunos. Uma vez que a formação dos alunos é uma preocupação da escola, faria sentido que a implementação de estratégias neste sentido fosse solicitada aos professores, criando condições para que se desenvolvessem formas de atuação que cumprissem o que a escola queria ver desenvolvido nos alunos. O desenvolvimento do trabalho de investigação terminou com propostas de resolução do problema identificado, sendo propostas estratégias de desenvolvimento da autonomia e da cidadania dos alunos ao nível da escola, a ser implementado por toda a comunidade escolar e ao nível da sala de aula, como a dinamização de projetos por parte dos alunos, a exposição dos seus trabalhos ou a implementação da autoavaliação, a organização de grupos de trabalho heterogéneos e a realização de debates. Estas estratégias pretendem fomentar a reflexão nos alunos e dar-lhes autonomia no desenvolvimento das suas aprendizagens e atividades, ao mesmo tempo que se tornam responsáveis por estas.

Após a conclusão do estudo, este foi apresentado à escola no dia 6 de maio, no auditório da EBSC e contou com a participação de vinte e dois professores da EBSC e

um colega de outro núcleo de estágio. A apresentação teve uma primeira parte de contextualização do tema, seguida da apresentação dos resultados do estudo. Para envolver os presentes no estudo, foi solicitada a sua participação na procura de formas de desenvolver a autonomia dos alunos na EBSC, sendo depois complementadas com estratégias que resultaram do estudo. Sendo um tema relacionado com o contexto da EBSC e mais orientado para os professores, a divulgação da sessão foi mais direcionada para este público-alvo, tendo-o sido também para a restante comunidade educativa e para outros núcleos de estágio. No entanto, tendo em conta a data, o local e a hora da sessão, a adesão de elementos de outras escolas e mesmo de mais professores da EBSC constituiu um desafio. Sabíamos que era um dia com muitas atividades e entraves à participação de professores ou outros colegas estagiários, mas tendo em conta as limitações de datas para o desenvolvimento da sessão, este foi o dia que melhor se adequaria à ocorrência da mesma. Considerando as limitações, consideramos que a adesão foi positiva.

Por ser uma apresentação que contemplava dois estudos, de ambos os núcleos de estágio, foi algo longa. Mas decorreu conforme o planeado tendo sido do interesse dos presentes. A solicitação da sua participação contribuiu para ampliar este interesse. Consideramos que era um tema de grande utilidade para os professores, pois seriam diagnosticados problemas neste âmbito e sugeridas propostas para ultrapassar o problema, o que pode ter motivado a participação dos professores na sessão de apresentação. O discurso foi claro e o debate decorreu de forma positiva, tendo no entanto existido alguma falta de organização no papel de cada estagiário na dinamização desta parte da sessão, essencialmente na categorização do que era proposto pelos participantes que seria depois apresentado. Era uma atividade que estava dependente dos participantes e, como tal, não se poderia prever o que os mesmos iam dizer. No entanto, poder-se-ia ter simulado a situação em momentos anteriores à apresentação de forma a melhor preparar a situação. Por outro lado, uma vez que os conteúdos da apresentação eram dominados pelos estagiários, as propostas que seriam dadas iriam ao encontro a algumas do estudo, o que deveria ser um fator facilitador da tarefa de categorização destas. A organização desta tarefa deveria então reunir os estagiários que mais facilidade tivessem no processo de categorização, que já havia sido realizado no trabalho. Sendo um tema sugerido pelo diretor e tendo este solicitado a existência de novas estratégias de desenvolvimento da cidadania dos alunos, considero que a sua participação na sessão foi positiva, podendo retirar ideias do projeto apresentado para aplicação na EBSC. No final da

sessão, os professores participantes comunicaram-nos que consideraram o tema bastante relevante.

O desenvolvimento deste trabalho e sessão de apresentação foi positivo para a minha formação porque me permitiu conhecer melhor os objetivos da EBSC, no sentido do desenvolvimento dos alunos enquanto cidadãos ativos e participativos na sociedade. Tomando como objeto de estudo a autonomia, valor da cidadania que se revela essencial para o desenvolvimento da responsabilidade, respeito pelo outro, cooperação e solidariedade, considero que deve ser uma aposta no desenvolvimento dos alunos, pois vai facilitar a aprendizagem dos mesmos, tornando-os mais responsáveis pelas suas aprendizagens e permitindo que orientem as mesmas. O desenvolvimento deste trabalho permitiu-me, então, contactar com diversas estratégias de desenvolvimento da autonomia que poderei implementar nas aulas. Pude também concluir que a formação de professores neste âmbito seria importante para se uniformizar práticas, no sentido de serem implementadas estratégias que promovam, neste caso, o desenvolvimento da autonomia e da formação dos alunos. Desta forma o clima de aula poderia ser aperfeiçoado, promovendo melhores aprendizagens dos alunos. O desenvolvimento deste trabalho permitiu-me ainda contactar com diversos professores da EBSC, promovendo uma maior relação com a comunidade educativa. Não só no momento da apresentação, mas também no desenvolvimento das entrevistas e na divulgação da sessão, convivi com diversos professores da EBSC. Também passei a conhecer melhor a estruturação do contexto escolar, tendo entrevistado elementos de vários níveis da estrutura organizativa da escola e de diversos grupos disciplinares.

Ao nível da realização de estudos de investigação, percebi a forma como devem ser realizados estes trabalhos, iniciando com a identificação de um problema pertinente para o contexto que se pretende inovar. Depois é importante planear a forma como o mesmo será abordado, definindo objetivos e a forma como os mesmos vão ser perseguidos. Foi nesta fase de desenvolvimento do trabalho que contactei com técnicas de investigação que não dominava. Para a realização de entrevistas foi necessário, primeiro, perceber que tipo de informação se queria ver recolhida, sendo depois construídas as questões que se consideram poder cumprir estes objetivos. Antes da aplicação da entrevista foi necessário realizar um teste, verificando se estavam a ser recolhidas as informações pretendidas, reformulando se necessário. Uma vez recolhidos os dados, foi necessário proceder ao seu tratamento. Tratando-se da análise de entrevistas procedeu-se à análise de cada pergunta, sendo realçadas as respostas que, efetivamente respondiam à questão. Depois foram agrupados os tipos

de respostas que incluíssem informações semelhantes, definindo uma categoria que as representasse. Só a partir desta categorização é que se pode refletir sobre o estudo e compará-lo com a bibliografia estudada. Sendo este projeto de investigação-ação era necessário propor soluções de superação do problema identificado, contribuindo para a inovação do contexto onde o mesmo foi trabalhado. Foram, então recolhidas as estratégias de superação do problema através do estudo realizado. Sendo esta uma atividade de produção científica realizada no contexto de estágio, é importante que seja partilhada com a comunidade educativa, contribuindo para a inovação deste contexto. O desenvolvimento da sessão de apresentação teve, então, este objetivo.

Este trabalho foi útil para a EBSC, no sentido em que foram encontradas diversas estratégias que podem ser úteis para a escola desenvolver a formação pessoal dos alunos. Estas estratégias podem ser adotadas pelo diretor e órgãos de gestão do AEC, bem como pelos seus professores, promovendo a implementação de estratégias ao longo dos diversos anos de escolaridade. Desta forma está-se a agir no sentido de cumprir os objetivos definidos para o agrupamento, procurando preparar os alunos para a sociedade.

Considero que o desenvolvimento do tema selecionado trouxe benefícios para todas as outras áreas do Estágio Pedagógico. O estudo de formas de desenvolvimento da formação pessoal dos alunos, mais concretamente a sua autonomia, possibilitou-me ampliar o meu conhecimento relativamente a estratégias que podem ser implementadas neste sentido, promovendo maiores aprendizagens dos alunos. Estas estratégias poderiam ser implementadas em todas as áreas de formação do Estágio Pedagógico, uma vez que contactei com alunos em todas elas. Ainda que muitas das estratégias resultantes do estudo não fossem aplicadas, justificado pela conclusão do projeto apenas durante a terceira etapa, foram clarificadas muitas formas de atuação que podem promover a formação pessoal dos alunos e o desenvolvimento da sua autonomia que poderei implementar enquanto docente, ao nível das aulas de EF, na condução de um núcleo de DE ou nas aulas de Formação, realidade que existia na EBSC. O desenvolvimento do projeto e a sua apresentação a elementos da comunidade escolar proporcionou ainda um maior contacto e conhecimento com os professores da EBSC.

Área 3 – Participação na Escola

Segundo o Guia de Estágio Pedagógico “a área relativa à participação na escola reporta-se ao desenvolvimento de competências relacionadas com a conceção e

dinamização de atividades de DE e com a conceção, implementação e avaliação de uma atividade de dinamização na escola” (Faculdade de Motricidade Humana, p.17). Na concretização da primeira competência coadjuvei um professor do GEF no núcleo de DE de voleibol, escalão Infantis B e na segunda competência desenvolvi, em conjunto com os meus colegas de estágio, o torneio do Jogo do Mata e o torneio de voleibol.

O envolvimento dos alunos nas atividades do DE potencia as capacidades físicas e psicológicas, o respeito da individualidade e da diferença e o desenvolvimento de competências sociais, contribuindo para a formação de cidadãos conscientes e ativos na sociedade, isto é, o desenvolvimento geral dos jovens (Ministério da Educação e da Ciência). Esta atividade permite integrar os alunos numa cultura desportiva específica, permitindo que os mesmos usufruam de todos os benefícios da prática desportiva regular (Ministério da Educação e da Ciência). O desenvolvimento do DE é então de extrema importância nas escolas, pois contribui para o desenvolvimento dos alunos, não só pelo contacto com a prática desportiva mas também pela experiência formativa a estas atividades agregadas e o contacto com a comunidade, regras e normas (Ministério da Educação e da Ciência). Para que se cumpram estes objetivos é necessário que professores especialistas coordenem este processo, garantindo o desenvolvimento do mesmo de acordo com os objetivos pretendidos. Os professores de EF surgem, então, como profissionais adequados para o desenvolvimento dos alunos, na medida em que estão aptos para a realização desta função, pois têm formação e conhecimento das diversas modalidades, bem como dos processos de treino. A modalidade de voleibol foi selecionada em reunião de estágio, por ser uma modalidade na qual não tinha qualquer experiência. Desta forma potenciaria a minha formação, ao contactar com um contexto desconhecido, percebendo a forma como esta modalidade se pode desenvolver em contexto de competição, com diversos ganhos na condução desta matéria não só no DE, como também nas aulas de EF. Algumas opções ao nível da organização que intentava nas aulas de EF ao 9ºA eram depois aplicadas nos treinos do núcleo de DE para melhor organização da sessão de treino, procurando maiores aprendizagens, como a organização do espaço ou a criação de grupos. Também, os ganhos que foram sendo reunidos através da condução das aulas de EF, como o estabelecimento de rotinas, o deslocamento ou o posicionamento permitiram-me atuar de forma mais adequada nos treinos de voleibol, procurando o crescimento destes alunos nesta matéria. Na EBSC, a matéria de voleibol tem uma grande tradição, existindo núcleos de DE que envolvem todos os anos de escolaridade, contribuindo para que os alunos possam aprofundar as suas

competências ao longo dos diversos anos de escolaridade. Esta situação concorre para uma das oportunidades expressas por mim no Projeto de DE (anexo 1), permitindo que os alunos usufruam dos benefícios da prática desportiva, neste caso o voleibol, ao longo do tempo que estão na escola. O núcleo de DE inscrito era apenas o feminino, mas o professor responsável decidiu que alargaria a oferta também aos rapazes, situação que considero positiva permitindo que existissem mais alunos a usufruir dos benefícios da prática de uma modalidade desportiva. Este núcleo compreendeu alunos do 5º ao 7º ano de escolaridade, situação que me permitiu contactar com um público-alvo diferente da turma que lecionava, desenvolvendo a minha capacidade de atuação ao confrontar-me com contextos diferenciados. Diferentes formas de organização, de acompanhamento e situações de aprendizagem tiveram que ser utilizadas, contribuindo para a minha experiência enquanto docente.

Inicialmente os treinos eram orientados pelo professor responsável, com a minha coadjuvação na condução dos mesmos. Depois, com o aumento dos alunos, estes passaram a ser divididos em dois grupos, ficando o grupo de raparigas à responsabilidade do professor e o grupo dos rapazes à minha responsabilidade. Perante estas condições foi essencial a construção de um planeamento anual, para orientar a minha atuação durante os treinos e as aprendizagens dos alunos. Para a construção do planeamento anual identifiquei as competências que considerei serem necessárias trabalhar com os alunos ao longo do ano, tendo em conta as formas de jogo adaptadas ao escalão, que seriam solicitadas nas competições, bem como as características dos alunos. Da mesma maneira que é importante conhecer os alunos para as aulas de EF também seria para os treinos de voleibol, orientando as suas aprendizagens (Shulman, 1987). Tal conhecimento foi sendo ampliado ao longo do tempo, mas poderia ter sido feita uma ficha de identificação para perceber a experiência dos alunos e os seus objetivos no núcleo. Tendo em conta que a maioria dos alunos, à exceção de alguns que já tinham experiência no voleibol, não atingiam o nível I, foi necessário realizar um planeamento que procurasse desenvolver as competências básicas. Estas competências foram distribuídas pelo tempo de acordo com os momentos do ano. Para além do planeamento anual, construí sessões de treino tipo, para as duas sessões semanais. Organizei o tempo de cada sessão para o desenvolvimento das diversas competências da modalidade, físicas, técnicas e táticas. Procurei construir estas sessões de treino das situações mais simples para as mais complexas, procurando que as mesmas terminassem em situações de jogo. A existência destas sessões tipo permitiram-me organizar melhor a minha atuação durante as mesmas, sabendo o que procurar em cada momento do treino. O trabalho

que foi feito durante o ano seguiu a lógica do planeamento, procurando a progressão dos alunos no sentido do jogo 4x4, dominando os diversos gestos técnicos (passe, manchete e serviço) e táticos (intencionalidade, finalização, construção do ataque). Foram necessárias algumas reformulações tendo em conta o desenvolvimento dos alunos, procurando a consolidação dos diversos gestos técnicos. As dificuldades surgiram ao nível da condução, que especificarei de seguida.

Foi realizado um estudo autónomo dos critérios de êxito dos diversos gestos técnicos, bem como de situações de aprendizagem com vista ao desenvolvimento das diversas questões técnicas e táticas, que foram constantemente renovadas para garantir a consecução dos objetivos procurados e para evitar a desmotivação dos alunos na repetição dos exercícios. Este estudo realizou-se através de artigos com propostas pedagógicas para o treino de voleibol, em livros relacionados com o treino desta modalidade, bem como a partilha de informação e estratégias com o professor responsável e colegas de outros núcleos de estágio ligados à modalidade. Esse conhecimento foi também enriquecido pela observação das situações de aprendizagem que o professor responsável propunha aos alunos. Considero que estes procedimentos foram essenciais para a minha atuação no núcleo de DE de voleibol, permitindo-me desenvolver os diversos gestos técnicos e táticos com os alunos, observando e intervindo com maior qualidade e promovendo melhores aprendizagens dos alunos. Esta situação contribuiu para que desenvolvesse, também, a forma como identifico o erro, corrijo e acompanho os alunos, conhecimento que utilizei na leção desta matéria de voleibol na minha turma, intervindo com melhor qualidade. Ao longo dos exercícios ia-me apercebendo de algumas dificuldades que os alunos iam tendo, consequência de uma instrução deficiente da minha parte. Quando identificava estas situações parava o exercício e reformulava a instrução, de forma a que os alunos cumprissem os objetivos pretendidos. Considero que as situações de aprendizagem que propus contribuíram para o desenvolvimento dos alunos na modalidade, à exceção da finalização. Fui-me apercebendo que os alunos já conseguiam jogar com 2/3 toques, mas não procuravam, no último toque, o ponto, preocupando-se apenas em colocar a bola no campo adversário. Perante esta dificuldade tornou-se essencial perceber de que forma poderia trabalhar esta questão. Optei pelo desenvolvimento de situações de aprendizagem em que os alunos teriam que colocar a bola em arcos, situações que promoveram a intencionalidade dos alunos na colocação da bola. No entanto os exercícios não promoviam muito sucesso, pois os alunos tinham poucos alvos onde acertar e por vezes ficavam desmotivados pelo insucesso que tinham no exercício. A existência de mais alvos, com diferentes

pontuações, poderia ser uma estratégia a implementar, trabalhando o mesmo objetivo e contribuindo para um maior sucesso dos alunos. Os planos de treino eram construídos por mim sem os apresentar ao professor do GEF que coadjuvava previamente. Esta situação não foi a ideal, pois desta forma o professor comentava os exercícios durante ou após a sua aplicação. Uma apresentação das propostas previamente ao treino poderia ter contribuído para evitar a implementação de exercícios desadequados.

Existiram algumas dificuldades na organização das sessões tendo em conta o espaço disponível. O espaço destinado aos treinos às quartas-feiras era reduzido, 1/3 do pavilhão para todo o escalão de Infantis B, sendo esse mesmo espaço dividido em dois. Esta situação criou dificuldades nas situações de aprendizagem que pretendessem simular o espaço de jogo, pois existia pouco espaço para o efeito. No entanto, para promover estas situações de aprendizagem, essenciais ao desenvolvimento dos alunos, comuniquei com o professor responsável do núcleo para a gestão do espaço entre os dois grupos deste escalão, procurando situações de aprendizagem aproximadas às situações de competição.

Outra dificuldade, com a qual me deparei, relacionava-se com o grupo de alunos pelos quais estive responsável. Eram alunos com idades compreendidas entre os 10 e os 12 anos, demonstrando-se irrequietos e por vezes pouco focados. Para minimizar os comportamentos fora da tarefa, evitei os grupos de trabalho que juntassem os alunos com comportamentos de indisciplina, promovendo um clima de aprendizagem mais positivo. Ao longo do ano fui-me apercebendo que as situações de aprendizagem mais analíticas mantêm os alunos focados. Já as situações com mais variantes, como as situações de jogo, promoviam divergências e confrontos de opiniões entre os alunos, perdendo o foco nos objetivos do exercício. Perante isto, não pretendia aumentar a repetição de situações analíticas, que não reproduzissem o jogo e não desenvolvessem a capacidade de decisão dos alunos, essencial para o sucesso no jogo de voleibol, mas antes tentei alertar os alunos para os objetivos que devem perseguir nos diversos exercícios, mantendo-se focados nos mesmos. Procurei então a criação de situações de aprendizagem que promovessem a leitura de jogo e a tomada de decisão através de pequenas competições de grupo ou individuais. A criação destes objetivos fez com que os alunos estivessem mais focados na sua consecução, ao mesmo tempo que consolidavam as competências técnicas e táticas.

Para a manutenção de um clima de treino positivo alternei as formas de organização dos grupos de trabalho entre homogêneos e heterogêneos, consoante os objetivos

perseguidos. Para trabalhar situações de aprendizagem mais complexas, para os alunos com maiores competências, trabalhei em grupos de trabalho homogêneos, desenvolvendo situações de aprendizagem adaptadas aos grupos, promovendo a diferenciação. Para o desenvolvimento da cooperação, da integração e para a promoção de aprendizagens dos alunos com maiores dificuldades trabalhei em grupos de trabalho heterogêneos. Estas formas de trabalho permitiram que os alunos trabalhassem consoante as suas capacidades, ao mesmo tempo que era desenvolvido o nível geral do grupo. Tentava planejar, antecipadamente, os grupos de trabalho dos treinos, situação que não se cumpria devido à assiduidade irregular dos alunos mas, desta forma, e consoante os objetivos da sessão, fui capaz de organizar os grupos com maior facilidade durante as sessões.

A assiduidade foi um problema ao longo do ano, existindo alunos que experimentavam os treinos, inscreviam-se e depois, pela existência de outras atividades ou interesses, compareciam de forma irregular. Tendo em conta a organização dos horários da EBSC maioritariamente de manhã, concentrando as tardes sem aulas às quartas e sextas-feiras, seria nestes períodos de tempo que preferencialmente se desenvolveriam as diferentes atividades que a escola oferecia. Desta forma, os alunos não conseguiam comparecer de forma regular a todas elas, seguindo as suas prioridades. Para evitar a aglomeração de atividades nestas horas, as sessões de treino não deveriam decorrer neste horário. Mas tendo em conta os horários dos anos de escolaridade deste núcleo de voleibol, a disponibilidade espacial e a existência de outras atividades de estágio, teve que ser desenvolvido nestas condições. Poderia ter sido realizado um levantamento das atividades nas quais os alunos estavam envolvidos, desta forma existiria um maior controlo e previsão dos alunos que compareceriam aos treinos. A falta de assiduidade limitou, por vezes, a concretização do planeamento, essencialmente as situações de jogo, uma vez que as competências dos alunos presentes poderiam não possibilitar a realização de situações de jogo mais complexas. No entanto, e tendo em conta a procura do desenvolvimento do grupo, as situações de aprendizagem propostas tinham em vista esse mesmo crescimento. Promovia então a organização de grupos heterogêneos nestes momentos, tentando que existissem aprendizagens em todos os alunos e que o desenvolvimento de cada um fosse consoante as suas necessidades.

Relativamente ao feedback, para além dos que fui apreendendo através dos feedbacks que o professor responsável pelo núcleo emitia nas sessões de treino, o contacto com diferentes professores e treinadores nas competições do núcleo, o conhecimento dos gestos e dos seus critérios de êxito permitiram-me intervir, ao longo

do tempo, com qualidade, conseguindo identificar os erros e comunicar com os alunos de acordo com as suas características e necessidades. Utilizei diversas formas e tipos de feedback, falando para o grupo quando existiam dificuldades comuns ou individualmente quando era necessário corrigir um determinado gesto. Para promover a tomada de decisão dos alunos e a interiorização dos critérios de êxito, utilizava o questionamento, desenvolvendo a sua capacidade de reflexão e compreensão (Rosado 1997). Teria sido benéfica uma apresentação da sessão nos momentos de instrução inicial. Desta forma os alunos perceberiam o que seria trabalhado no treino e em que sentido estaria a evoluir. Estas informações poderiam contribuir para uma maior motivação no trabalho que os alunos realizavam.

Relativamente às competições, os encontros de DE apenas eram destinados ao grupo das raparigas, pois era o núcleo de Infantis B Feminino que estava inscrito na plataforma deste organismo. Para promover situações competitivas aos rapazes, o professor responsável pelo núcleo inscreveu a Escola Secundária de Carcavelos na Associação de Voleibol de Lisboa (AVL), como clube, participando com várias duplas, tanto femininas como masculinas. A competição é essencial para a evolução dos jovens, servindo também para o controlo do processo de ensino-aprendizagem (Rodrigues, 1996), como tal a inscrição destes alunos nas competições da AVL foi uma mais-valia para os mesmos. Ao nível das competições de DE, foi realizada uma reunião, no início do ano letivo, na Escola Secundária Camilo Castelo Branco, em Carnaxide, na qual estive presente e que me permitiu conhecer todos os procedimentos necessários ao funcionamento de um núcleo de DE, neste caso de voleibol e onde foi definido o quadro competitivo entre as escolas participantes. O núcleo de DE de voleibol que acompanhei participou em quatro encontros. O primeiro ocorreu na EBSC, tendo a sua organização ficado ao encargo do núcleo que acompanhei. Na coadjuvação desta atividade contactei com os procedimentos necessários para a realização de um encontro de DE, como a definição do quadro competitivo e a forma como deve ser organizado o espaço de competição. Ao longo dos encontros coadjuvei o professor responsável pelo núcleo na condução da equipa, o que me permitiu aprofundar os conhecimentos desta modalidade, bem como a observação e acompanhamento dos alunos, tendo contactado com diversas formas de feedback dos professores responsáveis das diversas equipas. Os primeiros encontros foram disputados em jogos de 2x2, e os últimos foram disputados em jogos de 4x4. Existe um grande aumento de complexidade dos jogos de 2x2 para 4x4. O espaço de jogo é maior, obriga a um maior domínio técnico, existem mais opções táticas e exige maior comunicação, elemento essencial para o trabalho da equipa. As alunas

demonstraram algumas dificuldades nesta nova forma de jogo, mas foram capazes de ter uma prestação positiva, evoluindo em cada momento. Conheciam qual o seu papel nos diversos momentos do jogo, sabendo para onde deveriam enviar a bola e onde se deveriam posicionar, o que contribuiu para o seu sucesso. Esta situação revelou o trabalho que foi realizado com estas alunas, que foram construindo a situação de jogo 4x4 de forma progressiva, inicialmente com a construção do ataque em situação de jogo 2x2 e sua transferência para situações de jogo mais complexas.

Durante o ano, o núcleo de Infantis B participou em encontros da AVL. Nestes encontros participaram rapazes e raparigas, tendo ficado a convocatória dos rapazes a meu cargo, bem como a construção das comunicações aos EE. Nos treinos anteriores aos torneios, trabalhei as duplas que iriam jogar em conjunto no encontro, diagnosticando se as mesmas funcionariam e ajustando se necessário. Para o torneio levava as equipas preparadas e orientei as mesmas com a ajuda da professora responsável pelo núcleo. Coadjuvei a professora na orientação dos jogos das equipas femininas. A participação no encontro da AVL permitiu-me perceber a forma de funcionamento das competições federadas desta modalidade, com claras diferenças relativamente ao DE, como a envolvimento de diversos escalões e a necessidade de coordenar o espaço e o quadro competitivo com as equipas participantes. Permitiu-me ainda contactar com diversas formas de jogo e de acompanhamento, que assisti dos treinadores das equipas presentes no mesmo. Esta situação contribuiu para refletir relativamente ao trabalho que realizava com os alunos, procurando o desenvolvimento das suas competências de jogo. A opção de participar nos encontros da AVL promove mais situações competitivas, momentos nos quais os alunos têm uma grande progressão, pois passam muito tempo em jogo, concentrados e em contacto com diversas situações, específicas do jogo, sendo obrigados a tomar decisões. Estes momentos são muito positivos para os alunos, com ganhos tanto na modalidade como na sua formação pessoal. Devido aos ganhos existentes nas situações de competição promovi situações competitivas em treino, promovendo as aprendizagens dos alunos e a sua motivação para a prática.

Refletindo sobre o trabalho desenvolvido ao longo do ano letivo considero que o núcleo de DE de voleibol que coadjuvei cumpriu os objetivos por mim definidos no Projeto de DE (anexo 1), tendo “proporcionando o acesso à prática desportiva regular e de qualidade, contribuindo para a promoção de estilos de vida saudáveis, de valores e princípios associados a uma cidadania ativa” (Borges, 2015, p. 7) através do desenvolvimento de duas sessões semanais desta modalidade. Nestas foram “promovidas as capacidades físicas e psicológicas, que contribuem para o

desenvolvimento global dos jovens” (anexo 1) (Borges, 2015, p. 7), através de um planeamento que incluía o trabalho destas competências, como o trabalho da velocidade de reação, importante para dotar os alunos de capacidades de reação aos acontecimentos de jogo, ou a criação de torneios internos, que confrontavam os alunos com o stress competitivo. Sendo um jogo desportivo coletivo onde é essencial o trabalho entre os vários elementos foi “promovida a cooperação entre os alunos, escolhendo ações favoráveis ao êxito pessoal e de grupo” (anexo 1) (Borges, 2015, p. 7), bem como “valores como a responsabilidade, espírito de equipa, disciplina, tolerância, perseverança, respeito, solidariedade e dedicação” (anexo 1) (Borges, 2015, p. 7). O contacto com as regras da modalidade, atuando como árbitros em momentos de competição ou em treino “ofereceu experiência formativa aos alunos” (anexo 1) (Borges, 2015, p. 7).

No final dos períodos realizei um balanço das atividades, do planeamento e das aprendizagens dos alunos, aferindo as necessidades de reajustamento do planeamento para as etapas seguintes. Este acabou por não sofrer muitos ajustes, uma vez que existiam alunos que estavam sempre presentes nas sessões de treino e acabaram por ter um desenvolvimento semelhante ao planeado.

O acompanhamento das atividades de DE promoveram o meu conhecimento sobre esta vertente ligada à docência de EF. Para além dos ganhos ao nível do planeamento, condução e avaliação das atividades desenvolvidas no núcleo de estágio, que ocorreram paralelamente à lecionação da disciplina de EF e que permitiram sessões cada vez mais orientadas para as aprendizagens dos alunos, percebi também a forma como é dirigido e organizado um núcleo de DE. O acompanhamento das reuniões de DE e de GEF orientadas para o DE, a participação nas competições e a organização de um encontro de DE dotaram-me de competências para que possa, futuramente, ser responsável por um núcleo de DE. As aprendizagens ao nível da matéria de voleibol foram, claramente, significativas, pelo largo tempo de contacto que existiu ao nível do estudo desta matéria. Esta situação permitiu-me construir um planeamento lógico das competências e um acompanhamento dos alunos procurando a aquisição das competências necessárias. Estes conhecimentos foram utilizados na lecionação desta matéria na disciplina de EF, tendo contribuído para uma melhor aprendizagem dos alunos na mesma.

No final da primeira etapa foi organizado pelo núcleo de estágio da FMH, o torneio do Jogo do Mata, para as turmas de 4º e 5º ano do AEC. Esta atividade vai ao encontro de alguns objetivos do Projeto Educativo do AEC (anexo 2), como a “participação dos

alunos em atividades extracurriculares e de complemento curricular” (Agrupamento de Escolas de Carcavelos, p.27), “a articulação de atividades entre as escolas do agrupamento e a promoção de articulação curricular interciclos” (p.36). O processo de planeamento, organização e implementação do mesmo correu num clima de cordialidade entre todos os envolvidos. O projeto do torneio foi elaborado pelo núcleo, recebendo comentários de ambas as orientadoras para uma reformulação e melhoria do mesmo, de forma a ficar com toda a informação necessária para a sua operacionalização. Um dos elementos que considerei mais importante no desenvolvimento deste projeto foi a calendarização, tendo sido sugerido pelas orientadoras de estágio. Nesta pudemos sintetizar todas as atividades que seriam necessárias realizar, atribuindo uma data a cada uma, de forma a garantir que todas as etapas eram cumpridas. Após a organização deste torneio considero que a calendarização de qualquer atividade trará benefícios à organização de quem a realiza, permitindo que todos os documentos sejam realizados atempadamente, concorrendo para a sua qualidade. Para a divulgação do torneio foram afixados cartazes na EBSC. Foram realizadas ações de formação com três turmas de cursos profissionais da EBSC, que colaboraram com o núcleo de estágio da FMH na organização do torneio, atuando como guias das turmas participantes, dinamizadores das atividades complementares e arbitragem do Jogo do Mata. Perante tal foi-lhes apresentado quais seriam as suas funções, tendo envolvido uma parte prática para os alunos que dinamizariam as atividades complementares e arbitragem do Jogo do Mata. Esta atividade foi apresentada numa reunião do GEF, tendo sido referenciados os pontos mais importantes da mesma, como o local, a data, os colaboradores e as diferentes atividades que se iriam desenvolver. No dia do torneio, à hora de início dos jogos, embora tudo estivesse preparado, houve algum atraso das turmas, que se foi evidenciando jornada após jornada. Esta situação levou a que o funcionamento das atividades complementares tivesse ficado comprometido, pois os horários fornecidos aos guias de cada turma não contemplavam os atrasos. Para solucionar esta situação, um dos elementos do núcleo poderia ter ficado encarregado de reorganizar constantemente os guias e os horários que deveriam cumprir, contribuindo desta forma para que fosse concretizado tanto o torneio como as atividades complementares. Considero que, embora a existência de atividades complementares fossem positivas para os alunos participantes no torneio, evitando grandes tempos de espera entre os jogos, complicou a organização e o decorrer do evento. Os guias que acompanhavam as turmas não conseguiam que os alunos cumprissem as suas atividades e os horários. Menos atividades, um horário mais espaçado entre as

atividades e uma maior compreensão da forma de atuação por parte dos guias poderiam ter contribuído para o sucesso da atividade.

Durante a segunda etapa, o núcleo de estágio da FMH organizou, em conjunto com o núcleo de estágio da ULHT, o torneio interno de voleibol. Este torneio pretendeu dinamizar a modalidade de voleibol, matéria nuclear nos PNEF, presente em todos os ciclos de ensino, sendo também uma modalidade com tradição no DE da EBSC. Este torneio destinou-se a todos os anos de escolaridade. Foi construído o projeto do torneio, que permitiu reunir e organizar toda a informação necessária para a sua operacionalização. Perante a quantidade de alunos e faixas etárias que participariam no torneio, dividimos o mesmo em 4 escalões/competições. Para o seu êxito considerámos que seria necessária a colaboração de alunos com conhecimento da modalidade. Para além destes alunos tivemos também a colaboração da turma de 11º ano do curso técnico profissional de Apoio à Gestão Desportiva e do 12º ano do curso técnico Profissional de Turismo. Para que estes alunos estivessem a par do funcionamento do torneio, sabendo as funções que teriam que assumir na organização do mesmo, foi necessário realizar formações teórico/práticas onde foram transmitidas todas as informações que necessitariam de saber e simuladas situações de jogo, para que os mesmos experienciassem as funções de arbitragem e marcação de pontos que lhes poderia ser destinada. Após a recolha da disponibilidade dos alunos, estes foram distribuídos pelos diversos escalões, garantindo a colaboração necessária nas várias funções do torneio. À semelhança do torneio do Jogo do Mata, esta atividade foi apresentada numa reunião do GEF. Antes do início dos torneios de cada um dos escalões, tudo estava preparado sendo apenas necessário a montagem dos campos. No primeiro dia, alguma falta de organização na entrada dos alunos no pavilhão, atrasou o início do mesmo, problema que foi solucionado no segundo dia. Esta situação seria evitada através de uma maior organização por parte dos núcleos de estágio, devendo definir antecipadamente como deveria ter sido realizada a entrada dos alunos no torneio. Neste segundo dia, os atrasos deveram-se à falta de pontualidade dos alunos participantes. Os atrasos, no entanto, não impediram a realização dos jogos, tendo sido, ainda assim, encurtado o tempo de alguns jogos para que os torneios se realizassem dentro do tempo previsto. Para além dos atrasos, existiu apenas uma pequena falha no quadro competitivo do primeiro escalão, que foi apenas notada no decorrer do mesmo. Foram realizadas as alterações necessárias no momento, garantindo a continuidade do torneio e o cumprimento do quadro competitivo.

A organização destes torneios permitiu-me contactar com os procedimentos necessários ao desenvolvimento dos mesmos no início do ano letivo, para a sua inclusão no plano anual de atividades da escola, para que toda a comunidade educativa esteja a par do seu desenvolvimento. No desenvolvimento dos mesmos, foram tidas em conta diversas preocupações essenciais para a sua consecução, ao nível da preparação da atividade, do espaço e dos materiais, a divulgação e a preparação do quadro competitivo. Após estes eventos foi necessário realizar um balanço dos mesmos para o GEF, como forma de avaliar a atividade e alertar para eventuais melhorias que possam ser realizadas na repetição deste ou de outros eventos semelhantes. A organização destes torneios permitiu-me desenvolver competências para a organização de eventos semelhantes noutros contextos educativos.

Área 4 – Relação com a comunidade

O DT é um educador com a tarefa de orientar os alunos e manter uma comunicação frutuosa e atempada com os EE e com todos os professores da turma (Marques, 2002). Este deverá conhecer a legislação e as funções associadas ao cargo, integrando todos os recursos da escola e comunidade, promovendo a colaboração entre EE, professores e alunos, de forma a resolver os problemas de acordo com o projeto educativo da escola (Boavista & Sousa, 2013). Neste sentido, o objetivo de acompanhar o DT no ano de estágio, passa pelo contacto com todas as funções do mesmo, percebendo os processos de acompanhamento da turma, comunicação com professores do CT e com os EE. Ao longo do ano letivo participei nas reuniões de diretores de turma, de CT e de EE, estive presente no horário da direção de turma e colaborei no planeamento e lecionação das aulas de formação, oferta formativa da EBSC para promover o contacto entre o DT e a turma e para a abordagem de temas que ajudem a formar os alunos como cidadãos ativos na sociedade.

No horário da direção de turma coadjuvei na resolução de questões burocráticas, como a marcação e justificação de faltas, atualização dos processos dos alunos e o envio de *mails* aos EE, com vista à sua convocatória para reuniões ou à transmissão de informações relacionadas com o desempenho escolar dos seus educandos. Procurei apoiar a DT na execução destas tarefas, mas nunca foi possível realizá-las em autonomia, pois não possuía toda a informação necessária para a sua consecução. Na marcação das faltas é necessária uma grande organização da parte do DT, reunindo as justificações dos alunos no momento da sua marcação, para poder confrontá-las com a informação expressa no livro de ponto. A realização desta

atividade deve procurar ser frequente, permitindo um maior controlo das faltas dos alunos. Desta forma poder-se-á contactar os EE caso exista a necessidade de justificar alguma falta ou alertar para a existência de problemas de reduzida assiduidade ou pontualidade, de acordo com o artigo 60º do Regulamento Interno do AEC. No horário da Direção de Turma foram também preparados as reuniões de CT e EE, e construídas e redigidas as atas das mesmas. Estes momentos foram importantes para que estivesse pronta para estas reuniões, contactando com os assuntos que iriam ser tratados nestas, podendo pensar a forma como interviria. É necessário coordenar as informações que são transmitidas previamente às reuniões para depois se proceder à preparação de acordo com a ordem de trabalhos. Para as reuniões de EE é necessário também verificar se existe informação dos professores do CT que deva ser transmitida. Tendo em conta que a preparação das reuniões foi realizada com a DT, não existiram dificuldades neste campo. O mesmo não se pode dizer da realização de atas. Estas incluem em si diversas regras de escrita, nas quais senti dificuldades, só adquirindo as mesmas após alguma prática. A redação das atas foi ocorrendo, ao longo do ano, acompanhada da DT, que me foi explicando como deveria construí-las. Estas opções permitiram-me a redação de uma ata em autonomia no 3º período. No horário da direção de turma foram ainda preparadas aulas de formação, sendo definido qual seria o meu papel na mesma. O horário da direção de turma incluiu ainda o atendimento aos EE, situação que ocorreu ao longo do ano sempre por iniciativa dos mesmos, procurando esclarecer algumas questões relativas às avaliações ou ao aproveitamento dos seus educandos. Nestes momentos intervim sempre que solicitada ou quando considerava oportuno. Procurei esclarecer os EE relativamente a questões relacionadas com a disciplina de EF, tendo também recolhido informações relativas aos interesses, personalidades e estilos de vida dos alunos. Estas informações revelaram-se importantes pois permitiram-me conhecer melhor os alunos, podendo adaptar as formas de atuação em aula, como por exemplo na formação de grupos ou no feedback dirigido, procurando um clima de aula mais positivo. Para o contacto com os EE é importante perceber quais as preocupações que existem por parte destes, permitindo preparar este atendimento de maneira a esclarecer as dúvidas que possam existir. Desta maneira, se por exemplo um EE quiser clarificar alguma avaliação de uma disciplina é importante que o DT comunique com o professor dessa disciplina. Assim serão transmitidas todas as informações necessárias ao DT que, posteriormente, as comunicará ao EE, esclarecendo a situação e contribuindo para o papel intermediário entre os professores e os EE que caracteriza o DT.

A participação dos EE na escola promove o sucesso educativo dos alunos (Santos et al., 2003) e para além dos contactos individuais com os EE, são desenvolvidas, ao longo do ano, reuniões com os EE, tendo em vista a transmissão de informações relacionadas com o funcionamento da escola ou com atividades da turma, bem como informações relacionadas com o aproveitamento escolar dos discentes. Ao longo do ano letivo participei em todas as reuniões com os EE. No início do ano letivo decorreu uma reunião de apresentação e receção aos EE, onde foram divulgadas informações relativas ao ano letivo, o horário de atendimento aos EE e definidos os representantes da turma. As restantes reuniões de EE ocorreram no início do 2º e do 3º período, com vista ao esclarecimento de dúvidas relacionadas com as avaliações, o aproveitamento da turma e com a transmissão de informações relativas aos exames nacionais, que os alunos iriam realizar no final do ano letivo. Acompanhei sempre a DT na sua condução, tendo maior intervenção quando foi necessário dar algumas informações sobre a disciplina de EF ou sobre a viagem de final de ano, contexto que conhecia e poderia falar com os EE. É importante consultar os professores do CT para averiguar a necessidade de transmissão de alguma informação referente à sua disciplina, bem como ser intermediário entre um EE e um professor de CT se existir alguma dúvida. Para além da vertente DT-professores do CT e DT-EE, é importante que o DT estabeleça uma ligação entre a escola e os EE (Boavista & Sousa, 2013), clarificando informações relacionadas com o estabelecimento de ensino que os seus educandos frequentam, como a existência de aulas de preparação para exames ou os critérios de admissão aos mesmos, situações que foram referidas nestas reuniões. A abordagem destes temas exige um domínio dos mesmos, devendo o DT estar preparado para responder a questões que surjam. Para melhor acompanhamento destas informações a DT, com o meu auxílio, preparou um documento de apoio que fosse projetado na reunião. Considero que esta estratégia foi bastante positiva, pois ajudou os EE a perceberem o que estava a ser transmitido, confrontando o que era dito com o que era apresentado. Perante a existência de temas complexos, dos quais os EE tenham pouco conhecimento, considero que a existência de um suporte visual é muito benéfica, facilitando a transmissão dos conhecimentos e a sua compreensão.

Relativamente aos Conselhos de Diretores de Turma onde estive presente, tive uma participação passiva, visto que as informações que aqui eram transmitidas procuravam preparar as reuniões de CT e de EE, sendo apenas comunicadas as tarefas que eram necessárias realizar. Ao longo destas reuniões reunia as informações referentes às reuniões de CT e de EE para posteriormente auxiliar o DT que acompanhei na preparação das mesmas. A minha participação nestas reuniões permitiu-me conhecer

informações necessárias para a preparação de reuniões e outras questões relacionadas com o trabalho da direção de turma, como o levantamento de alunos com possibilidades de ingressar em turmas de Percursos Curriculares Alternativos ou mudança de turma no ano seguinte. Estas reuniões são importantes para clarificar, a todos os DT, os processos necessários à preparação de reuniões e ao processo de avaliação sumativa, pelo qual o DT, segundo o artigo 20º da Portaria 414/2008, é responsável. Nestas reuniões eram sempre distribuídos documentos de apoio que orientassem o acompanhamento da ordem dos trabalhos e onde estavam registados todos os procedimentos para as reuniões. Estes documentos ficavam na posse de cada DT, podendo utilizá-lo para a concretização das diversas tarefas que necessitasse. A existência destes documentos é benéfica para garantir que são cumpridos todos os procedimentos. À semelhança do que foi afirmado anteriormente, considero que a construção de um documento de apoio é importante quando se trata de temas complexos, pois será uma ajuda para a sua compreensão.

Relativamente às reuniões de CT, tendo o DT um papel relevante na gestão das relações que se estabelecem nestes momentos (Marques, 2002) foram discutidas questões de aproveitamento e comportamento dos alunos, definidas estratégias para a superação das dificuldades da turma e foi construído o Plano Anual das Atividades da Turma (PAAT), de acordo com o artigo 60º do Regulamento Interno do AEC. A primeira reunião em que estive presente correspondeu ao momento das avaliações intercalares do primeiro período, tendo estado presentes, para além dos professores do CT, o representante dos EE e o delegado de turma. A presença de todos estes elementos confere intencionalidade ao trabalho do DT, que deve interligar os professores, os EE e os alunos (Boavista & Sousa, 2013). Desta forma todos os intervenientes da turma estão envolvidos no acompanhamento, permitindo que todos tenham conhecimento dos problemas existentes e contribuam para a resolução dos mesmos. Estes momentos são importantes para se coordenar o trabalho que é feito na escola e em casa. Nesta reunião foi realizada uma reflexão relativamente ao aproveitamento da turma e ao seu comportamento, tendo sido referenciado que a turma apresentava níveis de aproveitamento e capacidade de trabalho elevadas, apenas prejudicada por um nível de agitação elevado por parte de alguns alunos e uma participação desorganizada. Apresentei também o estudo de turma, atividade prevista no Guia de Estágio para esta área, construído através do inquérito diagnóstico distribuído pelo DT à turma e do questionário sociométrico. Existiram algumas dificuldades na construção do questionário sociométrico, pois o núcleo de estágio da FMH não sabia que questões deveriam ser interrogadas. Foi solicitada a ajuda da

orientadora de estágio para ultrapassar esta dificuldade, tendo sido recolhidos dados relativos às relações sociais extraescolares, escolares e especificamente para a disciplina de EF. Estas informações foram importantes para a organização de grupos de trabalho na condução das aulas de EF, procurando um clima de aula positivo. O Estudo de Turma foi apresentado na reunião de EE e no CT, sendo a parte relacionada com a sociometria, apresentada sem a presença de alunos ou EE, permitindo que os professores retirassem ilações que poderiam utilizar nas suas aulas, procurando um clima de aula mais positivo. A análise destes documentos promoveram o meu conhecimento dos alunos, não só a nível individual mas também das relações existentes na turma, situações que se revelaram essenciais para o funcionamento das aulas de EF. As informações reveladas neste estudo foram importantes também para os outros professores do CT, elevando o conhecimento da turma para melhor conduzirem as suas aulas. A segunda reunião intercalar, a decorrer durante o 2º período, não ocorreu pois o CT não sentiu necessidade, visto a turma ter um aproveitamento positivo. As restantes reuniões de CT em que participei foram as de avaliação, realizados nos finais dos períodos. Eram atribuídas as classificações das diferentes disciplinas, realçados os alunos que se destacavam pela positiva e negativa, tendo em conta o aproveitamento, o comportamento e a assiduidade dos alunos e era também atualizado o PAAT. Perante os problemas que eram identificados, eram definidas estratégias de superação dos mesmos e preenchidos os Planos de Acompanhamento Pedagógico Individual (PAPI) para os alunos com maiores problemas ao nível do aproveitamento, cumprindo o que é definido pela lei nº12/2013/A de 23 de agosto relativamente à responsabilidade do DT na adoção de medidas conducentes à melhoria das condições de aprendizagem e à promoção de um bom ambiente educativo. Ao contactar com a elaboração dos PAPIs percebi que tipo de estratégias se podem implementar para promover o sucesso destes alunos, como a sua participação em apoios disciplinares. A participação nas reuniões de CT permitiu que passasse a conhecer o tipo de informações que são discutidas nestes momentos, reunindo as informações de todos os professores para promover o sucesso da turma. Os momentos de discussão do CT são importantes para perceber a existência de problemas na turma que necessitem de ser resolvidos. As formas de atuação de um aluno numa determinada disciplina podem diferir das outras disciplinas e não haveria conhecimento destes factos sem a existência destas reuniões. Como tal é importante partilhar os problemas existentes em aula com os restantes professores do CT, averiguando se é um problema que mereça especial atenção. Os professores do CT são também importantes para a definição de estratégias para a resolução de

problemas, pois podem os próprios implementar estratégias e poderão sugerir formas de resolução de problemas que o DT, sozinho, não seria capaz de solucionar.

Relativamente às aulas de Formação, onde coadjuvei a DT na sua leção, tive uma participação mais ativa. Mostrei-me sempre disponível para ajudar o professor a dinamizar as atividades planeadas, tendo desenvolvido algumas em completa autonomia. A turma do 9ºA mostrou-se cumpridora e educada, de maneira que não foi necessário tratar de assuntos comportamentais nesta disciplina e, desta forma, era possível realizar atividades. Para estas aulas, como forma de assumir um papel mais ativo e autónomo nas mesmas, planeei a minha atuação durante a segunda e terceira etapas. Baseando-me na planificação da disciplina de formação divulgada pela EBSC planeei atividades que considere adaptarem-se aos interesses da turma que acompanhei. No entanto o planeamento pensado não promovia atividades que procurassem a participação dos alunos, situação que resultaria num fraco empenho nas mesmas. Era então importante dinamizar atividades que fossem ao encontro dos interesses e gostos dos alunos, promovendo a sua participação e empenho. No entanto, ainda que esta necessidade ficasse evidenciada, não houve reformulação do planeamento. Era importante que as atividades propostas fossem repensadas, mas tendo em conta que o planeamento foi sofrendo muitas alterações, com a existência de outras atividades que impediam o seu cumprimento, não o reformulei. Implementei, então, atividades que considerava irem ao encontro dos interesses dos alunos. Na sua implementação verificava que nem sempre os alunos se empenhavam, percebendo que as atividades propostas não eram do seu interesse. Foi difícil encontrar uma atividade que fosse do agrado dos alunos, tendo em conta que é uma disciplina não curricular e à qual os alunos não dão muita importância. Para combater esta dificuldade poderia ter questionado os alunos relativamente a temas que gostariam de ver abordados e tipos de atividades que gostaria de ver desenvolvidas. Desta forma procuraria dinamizar atividades que fossem ao encontro da agenda social dos alunos (Hastie & Siedentop, 2006), cumprindo os temas definidos para a disciplina de Formação. Após a implementação de algumas atividades e de visualizar dinamizações realizadas por outros professores neste horário, fui percebendo o tipo de atividades que poderiam ser realizadas nas aulas de formação, devendo ser solicitada a sua participação. Devido ao desenvolvimento de um projeto de turma, que ocupou este horário durante o terceiro período, não implementei mais nenhuma atividade que havia pensado para a turma, mas considero já ter algumas que poderei desenvolver noutro contexto e que pretendem o desenvolvimento da cooperação, do respeito, aceitação e coesão de grupo, elementos importantes para um bom clima na turma e que vão ao

encontro dos objetivos da EBSC para aulas de formação – a formação pessoal dos alunos.

Ao longo da terceira etapa desenvolvi um projeto de turma iniciado pelo professor estagiário desta turma no ano letivo transato, que consistia na construção de um livro de turma que revelasse as características de cada um dos alunos. O objetivo deste projeto consistia na elaboração de uma recordação que os alunos pudessem levar para casa e relembrar os vários anos que passaram juntos. Por ser um projeto destinado aos alunos, toda a sua produção foi realizada com os mesmos, sendo solicitada a sua opinião nas diversas componentes do livro. Uma das fases deste projeto consistia na caracterização de cada aluno pelos seus colegas de turma, tarefa que desenvolvi nas aulas de formação com a saída do aluno em causa de sala de aula até se definir a sua caracterização. No entanto, esta forma de atuação era muito morosa e não permitia que todos os alunos passassem por este processo até ao final do ano letivo. Assim optei por criar uma ficha onde os alunos, em simultâneo, caracterizavam os seus colegas, tendo depois reunido todas as fichas para recolher as expressões que maioritariamente eram dirigidas a cada aluno. Esta estratégia permitiu que a tarefa ficasse resolvida mais rapidamente, procedendo à conclusão do livro. Procurei que os alunos não soubessem a forma como a turma os caracterizava. Desta forma existiria um elemento surpresa quando vissem a sua página no livro de turma e relembrar-se-iam das razões pelas quais os seus colegas os caracterizavam desta forma. Considero que o desenvolvimento deste projeto foi positivo, pois foi do agrado dos alunos, promovendo a sua participação na construção do mesmo. É também uma recordação que os alunos levarão consigo, sendo um projeto interessante de desenvolver em anos finais de ciclo. Foi uma atividade que promoveu o meu conhecimento dos alunos, relativamente às suas expectativas futuras, os seus interesses e a forma como se relacionam. Permitiu-me também o desenvolvimento de um projeto de interesse da turma, cumprindo um dos objetivos do meu planeamento, tendo os alunos mostrado empenhamento na sua elaboração. No desenvolvimento do projeto e das atividades que implementei tentei que os alunos participassem de forma ordenada, tentando solucionar um dos problemas referenciados no CT. Ainda que existissem dificuldades no cumprimento desta regra não deixava que os alunos falassem antes de a turma estar em silêncio, tendo contribuído para que os alunos fizessem um esforço para respeitar os colegas. O desenvolvimento de atividades nas quais estavam interessados contribuiu para que existissem estes ganhos, pois os alunos queriam desenvolver o projeto e ouvir as sugestões dos seus colegas, obrigando-os a respeitar a ordem da participação.

Para além deste projeto, ao longo da segunda etapa, a DT sugeriu a realização de uma viagem/atividade de turma para marcar o final desta etapa que todos concluíam. Partilhou esta ideia comigo e solicitou a minha ajuda na seleção de um espaço que fosse do interesse dos alunos. Após a seleção de um local foram realizados os devidos contactos e após a definição da data, procedeu-se ao contacto com a instituição para a marcação da atividade. Acompanhei a DT nos procedimentos necessários para a realização da atividade, como o contacto com a organização, com os EE e a marcação de transportes, com vista à transmissão de todas as informações necessárias para a concretização do mesmo. Infelizmente nem todos os alunos participaram na atividade, devido à existência de outras atividades, o desinteresse pelo programa ou pelas relações sociais existentes na turma. Foi bastante enriquecedora para aqueles que puderam estar presentes. Não só pelo convívio, como pelas atividades que os alunos realizaram, existiram ganhos sociais, emocionais e psicológicos, pois eram confrontados com situações desafiantes, obrigando-os a superar as suas dificuldades. A maioria das atividades promovia também o trabalho de equipa, contribuindo para o desenvolvimento da cooperação e entreajuda. O grupo de alunos que participou na atividade reuniu os elementos da turma que manifestaram ao longo do ano bom comportamento, contribuindo assim para que as atividades decorressem sem qualquer problema. Estes alunos cumpriam todas as regras do Parque Aventura e apoiavam os seus colegas nos momentos de dificuldade, tendo a atividade sido realizado num clima positivo, de apoio, de grandes aprendizagens e de grande satisfação. A minha participação nesta atividade promoveu, por um lado, o contacto com os procedimentos necessários à realização de visitas de estudo, como marcação de transportes, das atividades e a transmissão destas informações aos EE. Por outro lado permitiu-me contactar com os alunos em ambientes extraescolares, passando a conhecer mais as suas personalidades e interesses, bem como as suas relações sociais e capacidades de ultrapassar as dificuldades. São informações que teriam sido úteis para a lecionação desta turma, mas acabaram por não ter o devido impacto pois a viagem realizou-se no final do ano letivo. O tipo de atividades propostas, ainda que não possam ser realizadas em aula, permitiram-me ganhar conhecimento de formas de atuação e estratégias que podem ser utilizadas em aula para o desenvolvimento da coesão do grupo, da cooperação e entreajuda. Considero que a participação neste tipo de atividades é importante para uma turma, promovendo a forma como os alunos se relacionam, se ajudam e como ultrapassam as suas dificuldades. Embora não existam condições para executar estas atividades em todos os contextos escolares, a dinamização de atividades que promovam a cooperação e a

entreadjudada dentro do contexto escolar será benéfico para a turma, pois criará um clima de aprendizagem mais positivo.

Todo o trabalho realizado ao longo do ano letivo de acompanhamento do DT, durante o horário da direção de turma, reuniões e aulas de Formação, permitiu-me perceber as diferentes funções entre um professor da turma e o DT, permitindo-me ser capaz de as realizar de forma autónoma futuramente. Este encontra-se mais próximo dos alunos, fazendo a ligação destes com os restantes professores da turma e com os EE. O contacto mais próximo com os alunos contribui para que o DT seja mais eficaz no processo ensino-aprendizagem, podendo adaptar melhor as estratégias de ensino às características da turma, partilhando-as com os restantes professores da turma.

Conclusão

O processo de formação de professores é “um processo contínuo e sistemático, promovendo a inovação, o aperfeiçoamento das atitudes, do saber, do saber-fazer e da reflexão sobre a função docente” (Onofre, 1996, p.77). Foi neste sentido que desenvolvi o Estágio Pedagógico que terminei, tendo contactado com a realidade da profissão, desenvolvendo diversas competências ligadas à mesma. O ano de estágio sem dúvida que me transmitiu muito conhecimento, derivado das inúmeras experiências práticas, aliadas ao trabalho de pesquisa e reflexão que foi feito relativamente a todas as experiências vividas. No entanto o conhecimento não é estanque, está em constante inovação e atualização e, como tal, é necessário considerarmo-nos estudantes para o resto das nossas vidas, mantendo-nos a par das mudanças. Só desta forma é que podemos ser competentes nesta profissão.

É também importante conjugar as experiências vividas antes e durante o estágio, indo ao encontro de Onofre (2003) que afirma que “o processo decisório de um professor é desenvolvido num contexto psicológico de crenças, teorias implícitas e conhecimento, que vai sendo enriquecido pelas novas experiências, decisões e ações com o qual se confronta” (p.55). Só desta forma é que as experiências se completam e ganham sentido no desenvolvimento pessoal e profissional do formando, situação que procurei promover no desempenho desta fase de formação. Procurei conjugar os saberes de que dispunha da minha formação anterior para cumprir as diversas competências do estágio estando estas em constante aperfeiçoamento devido às diversas experiências práticas e reflexivas que ocorreram neste contexto e que me foram permitindo melhorar a minha forma de atuação enquanto professora.

Desta experiência concluo que a lecionação é uma realidade complexa, com muitas vertentes mutáveis, não só entre turmas, mas também dentro da mesma turma. Perante esta complexidade, um professor deve procurar sempre estratégias para chegar a todos os alunos, para promover a aprendizagem de todos. A disciplina de EF adiciona mais vertentes às aulas, tal como é afirmado por Fernández, Vasconcelos-Raposo, Lázaro e Dosil (citado por Rocha, 2009), pela necessidade de desafiar os alunos não só a nível cognitivo como também a nível motor. O estágio permitiu-me contactar com todas estas vertentes, nas várias áreas que o compõem, como a existência de receios na execução de apoios faciais invertidos na matéria de ginástica de solo que foi necessário ultrapassar, a dificuldade dos alunos jogarem com colegas com os quais não se relacionam de forma positiva, ou ainda a necessidade de promover situações de aprendizagem diferenciadas, procurando aprendizagens de todos os alunos. Estas situações tornaram-me mais consciente daquilo que caracteriza o docente de EF, sendo necessário refletir sobre cada uma das dimensões de intervenção pedagógica (instrução, organização, clima relacional e disciplina) antes da aula e após a mesma, como a organização do espaço, os grupos de trabalho, as situações de aprendizagem propostas ou o esclarecimento dos objetivos para que cada aluno saiba para o que está a trabalhar. Esta reflexão orientou as minhas opções procurando a aprendizagem dos alunos.

Ao longo do desenvolvimento do estágio, considero que o pensamento reflexivo foi essencial para ultrapassar as minhas dificuldades e desenvolver as minhas capacidades, dando-me ferramentas para melhorar a minha atuação. A par da autorreflexão, a confrontação dos acontecimentos com os colegas de estágio e com os orientadores revelou-se imprescindível para a minha formação, confrontando-me com outras formas de pensar, desvendando novas formas de ultrapassar os problemas que me permitiram repensar as opções que tomaria.

O planeamento foi também essencial no processo de estágio. Considero que um bom planeamento reduz as situações imprevistas e permite uma intervenção mais focada na promoção de aprendizagens, tal como é afirmado por Sousa (citado por Gomes, 2004). No início do estágio seguia o planeamento independentemente dos acontecimentos e necessidades da aula, mas ao longo do tempo fui sendo capaz de me adaptar às circunstâncias, resolvendo as situações no que considerava serem as melhores opções. Com a experiência, fui sendo capaz de me orientar pelo planeamento, ajustando as situações de acordo com as necessidades da turma e dos alunos, de forma a aperfeiçoar o processo ensino-aprendizagem.

Essencial para as aprendizagens dos alunos é o esclarecimento e partilha do que se pretende deles. Esta partilha vai fazer com que os alunos percebam o que devem fazer e procurar. Permite também um maior relacionamento com os alunos, percebendo as suas dificuldades, os seus interesses e agir sobre os mesmos de uma forma mais individualizada, motivando-os e mantendo-os empenhados na consecução dos objetivos.

A colaboração com um grupo de profissionais do terreno, envolvendo o seu vasto conhecimento, “ajuda a colmatar as lacunas e dificuldades dos formandos” (Onofre, 1996, p.79), tal como aconteceu durante este processo. O contacto com os professores do GEF permitiu-me recolher conhecimentos relativos à disciplina de EF, promovendo a minha atuação na mesma. Para além deste, o contacto com a restante comunidade educativa (órgãos de gestão, professores da escola, funcionários, EE e meio envolvente) foi essencial para a minha formação e para melhor contactar com a realidade docente.

A turma do 9ºA, pela qual estive responsável neste ano letivo, era uma turma com uma elevada capacidade motora, trabalhando com uma intensidade elevada. Esta situação foi um desafio na minha formação, sendo imprescindível a construção de situações de aprendizagem desafiantes para que estes alunos se mantivessem motivados e focados. Para além desta preocupação ao nível da organização da aula era essencial acompanhar de forma adequada os alunos, tornando claro para os alunos o que era esperado de cada um deles e acompanhando cada aluno de acordo com as suas necessidades. Embora tenham existido algumas dificuldades no cumprimento destes objetivos, creio que foi feito um trabalho positivo ao nível das aprendizagens dos alunos, com um acompanhamento mais adequado à medida que o ano letivo avançava. O conhecimento da turma e das suas características é essencial (Shulman, 1987) para depois se poderem desenvolver as situações de aprendizagem mais ajustadas e, desta forma, contribuir para a apreensão dos conteúdos pelos alunos.

Como professora estagiária considero que existiu uma grande aprendizagem ao longo deste ano letivo, tendo-me tornado mais competente na profissão de docente de EF. Existem, no entanto, algumas questões que devem ainda ser melhoradas, como a necessidade de ser um pouco mais assertiva no cumprimento das regras por parte dos alunos, evitando comportamentos de indisciplina que se possam repetir. É também importante apostar na utilização de estilos de ensino mais divergentes, tornando os alunos mais responsáveis pela construção das suas aprendizagens, situação que

promoverá o seu desenvolvimento na disciplina e enquanto cidadãos. Ao nível do acompanhamento, deve continuar a existir uma preocupação com o ciclo de feedback procurando verificar a consecução do que foi corrigido. É também importante realizar um estudo autónomo relativamente às matérias e critérios de êxito onde existem mais dificuldades, como a ginástica de solo. Desta forma estarei mais capaz de acompanhar de forma adequada os alunos, promovendo as suas aprendizagens.

Considero que o Estágio Pedagógico foi essencial para a minha formação académica e pessoal. O meu conhecimento relativamente aos diversos aspetos da lecionação foi ampliado, permitindo-me ser mais capaz na capacidade reflexiva e na atuação em aula, competências essenciais para o desenvolvimento de todos os processos de aprendizagem. Procurei também que os alunos não aprendessem apenas as matérias que trabalhavam, mas também valores da sociedade, através da implementação de estratégias que concorressem para o desenvolvimento da cooperação, da autonomia ou o cumprimento de regras, situação que considero essencial num processo educativo. Ao longo do Estágio Pedagógico fui confrontada com diversas adversidades que me fizeram questionar as minhas capacidades, mas tendo-as ultrapassado afirmo agora que sou uma pessoa mais capaz, ao nível pessoal e profissional.

Bibliografia

Boavista, C & Sousa, O. (2013). O Diretor de Turma, perfil e competências. *Revista Lusófona de Educação*, 23, 77-93.

Cortesão, L. (2002). Formas de ensinar, formas de avaliar. Breve análise de práticas correntes da avaliação. In P. Abrantes, L. Alonso, M. H. Peralta, L. Cortesão, C. Leite, J. A. Pacheco, M. Fernandes & L. Santos (Eds.), *Reorganização curricular do ensino básico. Avaliação das aprendizagens, das conceções às práticas* (pp. 37-42). Lisboa: Ministério da Educação.

Fumin, F. & Li, Z. (2012). Teachers` roles in promoting students learning autonomy in china. *English language teaching*, 5 (4), 51-56.

Gomes, M. (2004). *Planeamento em Educação Física – comparação entre professores principiantes e professores experientes* (Monografia de Licenciatura não publicada). Universidade da Madeira, Madeira.

Gozzi, M & Ruete, H. (2006). Identificando estilos de ensino em aulas de educação física em segmentos não escolares. *Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte*, 5 (1), 117-134.

Hastie, P. A. & Siedentop, D. (2006). The classroom ecology paradigm. In D. Kirk, D. Macdonald & M. Sullivan (Eds.), *The handbook of physical education* (pp. 214-224). London: Sage publications.

Jacinto J., Carvalho, L., Comédias, J. & Mira, J. (2001). *Programa Nacional de Educação Física*. Ministério da Educação. Lisboa.

Marques, R. (2002). *O diretor de turma e a relação educativa*. Lisboa: Presença.

Mosston, M. & Ashworth, S. (2008). *Teaching Physical Education*. First Online Edition. Retirado de http://spectrumofteachingstyles.org/NEW2/wp-content/themes/sots/img/Teaching_Physical_Edu_1st_Online.pdf.

Onofre, M. (1995). Prioridades de formação didáctica em Educação Física. *Boletim Sociedade Portuguesa de Educação Física*, 12, 75-97.

Onofre, M. (1996). A supervisão pedagógica no contexto de formação didática em Educação Física. In F. Carreiro da Costa, L. M. Carvalho, M. S. Onofre, J. A. Diniz & C. Pestana (Eds.), *Formação de professores em Educação Física. Conceções, Investigação, Prática* (pp. 75-118). Lisboa: edições FMH.

Onofre, M. (2003). Das características do conhecimento prático dos professores de Educação Física às práticas da sua formação inicial. *Boletim Sociedade Portuguesa de Educação Física*, 26/27, 55-67.

Pereira, C. (2011). O Papel da investigação na formação de educadores e professores – um estudo de caso. *Nuances*, 20 (21), 80-98.

Rocha, C. (2009). *A motivação de adolescentes do ensino fundamental para a prática de Educação Física Escolar* (Dissertação de Mestrado não publicada). Universidade da Madeira, Madeira.

Rodrigues, J. (1996). Crescimento e desenvolvimento: "O nosso voleibol... ou o voleibol que não temos!". In P. Sarmento, A. Leça-Veiga, A. Rosado, J. Rodrigues & V. Ferreira (Eds.), *Pedagogia do desporto – Estudos 4* (pp. 107-120). Lisboa: Edições FMH.

Rodrigues, J. (2003). As decisões de planeamento na supervisão pedagógica em Educação Física. In P. Sarmento, A. Leça-Veiga, A. Rosado, J. Rodrigues, V. Ferreira & L. V. Moreira (Eds.), *Pedagogia do desporto – Estudos 6* (pp. 49-61). Lisboa: Edições FMH.

Roldão, M. C. (1999). Cidadania e currículo. In A. M B. Costa, G. Amaro, F. Matos, M. J. Amante (Eds.), *Inovação. Direitos humanos, educação para a cidadania* (pp. 9-26). Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Rosado, A. (1997). O questionamento oral: objetivos, condições de aplicação e critérios de utilização em contextos educativos. In P. Sarmento, A. Leça-Veiga, A. Rosado, J. Rodrigues, V. Ferreira & L. V. Moreira (Eds.), *Pedagogia do desporto – Estudos 5* (pp. 37-50). Lisboa: Edições FMH.

Rosado, A (2003). Conceitos básicos sobre planificação didática. In P. Sarmento, A. Leça-Veiga, A. Rosado, J. Rodrigues, V. Ferreira & L. V. Moreira (Eds.), *Pedagogia do desporto – Estudos 7* (pp. 27-47). Lisboa: Edições FMH.

Rosado, A. & Silva, C. (1999). Conceitos básicos sobre avaliação das aprendizagens. In P. Sarmento, A. Leça-Veiga, A. Rosado, J. Rodrigues, V. Ferreira & L. V. Moreira (Eds.), *Pedagogia do desporto – Estudos 6* (pp. 21-44). Lisboa: Edições FMH.

Santos, A., Durão, I., Navalho, J., Graça, P., Pereira, A. L. & Ferreira, V. (2003). A participação parental na vida escolar: O caso da escola secundária do Alto do Seixalinho. In P. Sarmento, A. Leça-Veiga, A. Rosado, J. Rodrigues, V. Ferreira & L. V. Moreira (Eds.), *Pedagogia do desporto – Estudos 7* (pp. 63-72). Lisboa: Edições FMH.

Schulman, L. S. (1987). Knowledge and Teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57 (1), 1-21.

Sociedade Portuguesa de Educação Física & Conselho Nacional de Associações de Professores e Profissionais de Educação Física (2015). *A importância da Educação Física - Doc. que serve de base à audição pública de 25-02-2015 na AR sobre "Reflexão sobre os currículos da escolaridade obrigatória"* Retirado de <http://www.spef.pt/image-gallery/5314245189085-Colgios-Educao-Pareceres-SPEF-CNAPEF-Importancia-da-EF-Assembleia-Republica-25-02-2015.pdf>.

Zoghi, M. & Dehghan, H. N. (2012). Reflections of the what of learner autonomy. *International journal of English linguistics*, 2 (3), 22-26.

Legislação Consultada

Decreto-Lei n.º 12/2013/A, de 23 de agosto. *Diário da República*, 1.ª série — N.º 162. Ministério da Educação e da Ciência. Lisboa.

Decreto-lei nº 75/2008, de 22 de abril. *Diário da República*, 1.^a série — N.º 79. Ministérios da Educação e da Ciência. Lisboa.

Decreto-lei nº3/2008, de 7 de janeiro. *Diário da República*, 1.^a série — nº 4. Ministério da Educação e da Ciência. Lisboa.

Portaria n.º 414/2008, de 9 de junho. *Diário da República*, 1.^a série — N.º 110. Ministério da Educação e da Ciência. Lisboa.

Documentação Consultada

Agrupamento de Escolas de Carcavelos (n.d.). *Projeto Educativo 2012-2015*. Documento não publicado.

Agrupamento de Escolas de Carcavelos (n.d.). *Regulamento Interno do Agrupamento de Escolas de Carcavelos*. Documento não publicado.

Alves, T., Borges, M. & Rodrigues, L. (2015). *O desenvolvimento da autonomia dos alunos na Escola Básica e Secundária de Carcavelos*. Documento não publicado.

Borges, M. (2015). *Projeto de Desporto Escolar*. Documento não publicado.

Faculdade de Motricidade Humana (n.d.). *Guia de Estágio Pedagógico 2014-2015*. Documento não publicado.

Ministério da Educação e da Ciência (n.d.). *Programa do Desporto Escolar 2013-2017*. Documento não publicado.